الجامعة الأردنيـــة
كلية الدراسات العليا

التاريـــخ: ٧ / ٨ / ٢٠١٢م

نموذج رقم (١٨)
اقرار والتزام بالمعايير الأخلاقية والأمانة العلمية
وقوانين الجامعة الأردنية وأنظمتها وتعليماتها
لطلبة الماجستير

أنا الطالب: نجوى عباس الحميديين الرقم الجامعي: (٨١٠٠٣٥٦)

تخصص: علم نفس تربوي / تعلم ونمو الكليـــــة: العلوم التربوية

عنوان الرسالة: واقع استراتيجيّات التعلُّم والدراسة لدى طلبة المدارس في مدينة عمّان واختلافها تبعاً لعدد من المتغيرات

اعلن بأنني قد التزمت بقوانين الجامعة الأردنية وأنظمتها وتعليماتها وقراراتها السارية المفعول المتعلقة باعداد رسائل الماجستير عندما قمت شخصيا" باعداد رسالتي وذلك بما ينسجم مع الأمانة العلمية وكافة المعايير الأخلاقية المتعارف عليها في كتابة الرسائل العلمية. كما أنني أعلن بأن رسالتي هذه غير منقولة أو مستلة من رسائل أو كتب أو أبحاث أو أي منشورات علمية تم نشرها أو تخزينها في أي وسيلة اعلامية، وتأسيسا" على ما تقدم فانني أتحمل المسؤولية بأنواعها كافة فيما لو تبين غير ذلك بما فيه حق مجلس العمداء في الجامعة الأردنية بالغاء قرار منحي الدرجة العلمية التي حصلت عليها وسحب شهادة التخرج مني بعد صدورها دون أن يكون لي أي حق في التظلم أو الاعتراض أو الطعن بأي صورة كانت في القرار الصادر عن مجلس العمداء بهذا الصدد.

توقيع الطالب:............................ التاريخ: ٨ / ٨ / ٢٠١٢

واقع استراتيجيّات التعلُّم والدراسة لدى طلبة المدارس في مدينة عمّان واختلافها تبعاً لعدد من المتغيرات

إعـــداد
نجوى عباس الحميديين

المشرف
الدكتور أحمد يحيى الزق

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في

علم النفس التربوي/ تعلم ونمو

كلية الدراسات العليا

الجامعة الأردنية

آب، ٢٠١٢

الجامعة الأردنية

نموذج التفويض

أنا نجوى عباس الحميديين ، أفوض الجامعة الأردنية بتزويد نسخ من رســالتي /أطروحتــي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبهم حسب التعليمــات النافــذة فــي الجامعة.

التوقيع:

التاريخ: ٧/٨/ ٢٠١٢

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة (**واقع استراتيجيات التعلّم والدراسة لدى طلبة المدارس في مدينة عمان واختلافها تبعاً لعدد من المتغيرات**)، وأجيزت بتاريخ ٢٠١٢/٨/٥م.

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
الدكتور أحمد يحيى الزق، مشرفاً أستاذ مشارك – علم نفس تربوي	....
الدكتور يحيى محمود الصمادي، عضواً أستاذ مشارك– علم نفس تربوي	....
الدكتورة جيهان وديع مطر، عضواً أستاذ مساعد – علم نفس تربوي	....
الدكتور فؤاد طه الطلافحة، عضواً أستاذ مشارك – علم نفس تربوي (جامعة مؤتة)	....

الأهـــداء

بدأنا بأكثر من يد وقاسينا أكثر من هم وعانينا الكثير من الصعوبات، وها نحن اليوم بفضل

الله وكرمه نطوي سهر الليالي وتعب الأيام وخلاصة مشوارنا

بين دفتي هذا العمل المتواضع

إلى من سعى وصبر وكافح من اجل أن انعم بالراحة والهناء ولم يبخل بشيء من أجل دفعي

إلى النجاح وشجعني وعلمني أن ارتقي سلم الإبداع بحكمة وصبر.. إلى زوجي الحبيب

إلى: ينبوع الحياة الذي لا يمل العطاء والدتي العزيزة، إلى سبب وجودي في الحياة

بمشيئة الله والدي العزيز

إلى من حبهم يجري في عروقي وتعلق بهم فؤادي فلذات كبدي أبنائي فهد وعبدالله

إلى خالتي العزيزة.. إلى إخواني وأخواتي...

إلى من علموني حروفاً من ذهب وكلمات من درر، إلى من صاغوا لنا علمهم حروفاً ومن

فكرهم منارةً تنير لنا دروب العلم والنجاح إلى أساتذتي الكرام

إلى كل من ساعدني في انجاز هذا العمل

إليكم جميعاً اهدي هذا العمل ولكم مني جزيل الشكر وفائق الامتنان

واسأل الله أن يكون ما قدمتموه في ميزان حسناتكم.

الباحثة

نجوى عباس الحميديين

شكر وتقدير

في مثل هذه اللحظات العظيمة يتوقف التفكير قبل أن يخط الحروف ليجمعها في كلمات... هنا تتبعثر الحروف ويحاول تجميعها في سطور كثيرة هي السطور التي تمر في الخيال....

ولا يبقى لنا في نهاية المطاف إلا القليل من الذكريات وصور تجمعنا بأولئك الذين كانوا إلى جانبنا فوجب علينا شكرهم وتقديرهم.

ونخص بالشكر والعرفان كل من أشعل شمعة في دروب نجاحنا والى من وقف على المنابر وأعطى من حصيلة فكره لينير طريقنا... إلى أساتذتنا الكرام.

كما أتوجه بالشكر والعرفان إلى سعادة الدكتور أحمد يحيى الزق الذي تفضل بالإشراف على هذا البحث وبذل جهداً كبيراً في توجيهي ومساعدتي فجزاه الله عني خير الجزاء وله مني كل التقدير والاحترام.

والشكر موصول إلى أعضاء لجنة المناقشة واسأل الله لهم التوفيق وان يجعل ما يقومون به في موازين حسناتهم.

شكراً لكل من ساعدني ولكل من شجعني... شكراً لكم جميعاً

الباحثة

نجوى عباس الحميديين

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الأشكال

قائمة الاختصارات

الرقم	الاختصار	رمز الاختصار	الصفحة
١	التطوير التربوي نحو الاقتصاد المعرفي للمرحلة الثانية	ERFKEll	١
٢	قائمة استراتيجيات التعلّم والدراسة	LASSI	١٦
٣	مؤشر أساليب التعلّم	ILS	٢٨

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنـــوان الملحـــق	الصفحة

واقع استراتيجيات التعلم والدراسة لدى طلبة المدارس في مدينة عمان واختلافها تبعاً لعدد من المتغيرات

إعداد

نجوى عباس الحميديين

المشرف

الدكتور أحمد يحيى الزق

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع استراتيجيات التعلم والدراسة لدى طلبة المدارس في مدينة عمّان واختلافها تبعاً للجنس والتحصيل وأسلوب التعلم، وتمّ اختيار العيّنة بالطريقة العشوائية الطبقية وبلغت (٨٦٥) طالباً وطالبة من مديرية عمان الكبرى.

ولتحقيق أهداف الدراسة تمّ استخدام مقياس استراتيجيات التعلم والدراسة (النسخة الثانية)، ومقياس أسلوب التعلم، وقامت الباحثة بتعريبهما كما تم التحقق من صدقهما وثباتهما لمواءمتهما للبيئة الأردنية. وتمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وكذلك تمّ استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (MANOVA) وتحليل التباين (ANOVA)؛ لمعرفة أثر الجنس ومستوى التحصيل وأسلوب التعلم والتفاعل بين هذه المتغيرات على استراتيجيات التعلم والدراسة.

وقد أظهرت النتائج أنّ درجة انتشار استراتيجيات التعلم والدراسة كانت متوسطة إلى مرتفعة، وكانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التعلم والدراسة تعزى للجنس لصالح الإناث على الأبعاد (إستراتيجية الاختبار ومعالجة المعلومات والاتجاهات واختيار الأفكار الرئيسة)، كما كانت هناك فروق تعزى للتحصيل لصالح التحصيل المرتفع على جميع أبعاد استراتيجيات التعلم والدراسة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأسلوب التعلم لصالح أسلوب التعلم (بصري– لفظي، نشط– تأملي، تسلسلي– شمولي) ولم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية لأسلوب التعلُم (حسي– مجرد)، وأخيراً بينت الدراسة

وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتفاعل بين متغيرات الدراسة لصالح أسلوب التعلُّم (نشط– تأملي، تسلسلي– شمولي) على بُعد إستراتيجية إدارة الوقت.

ولقد نوقشت النتائج وتوصلت إلى عدد من التوصيات منها ضرورة الاهتمام بتوعية الطلبة بأهمية استراتيجيات التعلم والدراسة عامة واستراتيجيات التنظيم الذاتي والمهارات والإرادة خاصة، وضرورة توعية وتدريب القائمين على العملية التعليمية التعلمية من معلمين ومرشدين وأولياء أمور بأهمية دراسة وتدريس الاستراتيجيات لدى أبنائهم وممارستها أثناء عملية التعلُّم.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

المقدمة:

يُعد الطلبة ثروة من أهم الثروات البشرية ذات العائد القومي؛ لما يتّسمون به من طاقات واستعدادات وقدرات يمكن أن تُستغل في بناء المجتمعات والنهوض بالأمة. ولقد أسهب الباحثون في دراسة أثر عوامل متعددة كالذكاء والاستعداد والدافعيّة وطريقة التدريس وغيرها في المخرجات التعلُميّة– التعليميّة، غير أن المتتبع للأدب التربوي يلاحظ اتجاه الأبحاث حديثاً إلى دراسة دوْر عوامل أخرى تتعلق بالمتعلم الذي يشكل محور العملية التعلميّة – التعليميّة حيث التركيز على دراسة استراتيجيات التعلُّم وأساليب التعلُّم وعمليات التعلُّم وعمليات الدراسة وغير ذلك.

فلم تُعد العملية التعليميّة– التعلُّميّة في وقتنا الحاضر متمركزة حول المعلم والذي كان يُعد لوقت قريب محور العملية التعليميّة – التعلُّميّة، لكن سرعان ما تغيرت النظرة التربوية وتحولت، إلاّ أنّ المحور الفعلي لعملية التعلُّم هو الطالب نفسه، فحديثاً تم الجزم بأهمية أن تكون المادة التعليمية التعلُّمية مناسبة لقدرات الطالب المعرفية والفكرية وتراعي خبراته السابقة وميوله واتجاهاته والحرص على تلبية طلباته الفردية والفريدة من أجل الأهداف التعليمية بشكل فعّال، ويتم تحقيق أفضل النتائج عندما يتحول التركيز من منحى مرتكز على الأنشطة إلى نهج معتمد على النتائج، وعندما يتحول التركيز على الأنشطة والمدخلات إلى التركيز على المخرجات والنتاجات والتي يتم قياسها بوساطة مؤشرات الأداء الرئيسة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩).

وشهدت الآونة الأخيرة تراجُع مفهوم إكساب المتعلّم المعلومات أمام مفهوم اكتساب المتعلّم مهارات البحث عن المعلومة وتوظيفها وإنتاجها، فاتجهت البحوث نحو دراسة استراتيجيات التعلُّم التي تزيد من فاعلية المتعلم، وتوجيه التعلُّم وإستراتيجياته نحو حاجة المتعلمين لتحقيق أهدافهم للعملية التربوية (Howell, 2001).

وتسعى وزارة التربية والتعليم حالياً إلى تطوير العملية التعليميّة–التعلُّميّة للطلبة نحو الاقتصاد المعرفي ضمن مشروع (ERFKEll) والممتد من الفترة (٢٠٠٩–٢٠١٣)، وذلك لتحسين المخرجات الأكاديمية والاهتمام بالبيئة التعلُّميّة– التعليميّة والتي تشتمل نواحي الحياة المختلفة الاجتماعية والمادية والثقافية والمعرفية والتي يحدث فيها التفاعل بين المشتركين في

عملية التعلُّم – التعليم – التقييم. فمن المهمّ أن يتحقق في البيئة التعليميّة التفاعل بين المتعلمين مع بعضهم بعضا، وبينهم وبين المعلمين أو سائر البالغين. فمن مقوّمات البيئة التعليمية الناجحة تنظيم البيئة التعليمية بطرائق وأساليب تعلم متنوعة بحيث يتم التركيز على تدريس مهارات العمل الجماعي وصنع القرار والبحث المستقل، ومن ثَمَّ إعداد الطالب للقيام بدوره من خلال التواصل ليصبح الطالب قادراً على بناء المهارات المطلوبة والاستراتيجيات كاستراتيجيات تحليل النصوص، وتحليل المواقف، وإستراتيجية مراجعة الذات، وإستراتيجية حل المشكلات وإستراتيجية التفكير الناقد وغيرها، ليصبح الطالب قادراً على بناء المهارات المطلوبة لخدمة نفسه ومجتمعه ووطنه (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩).

وفي الآونة الأخيرة أقامت العديد من الدول العربية مؤتمرات وندوات وأنشطة معززة لإبراز أهمية إستراتيجيات التعلُّم من أجل تنمية الشخصية المستقلة للمتعلم وتعزيز ثقته بنفسه، وإكسابه الخبرات اللازمة، وإعداده وتهيئته بما يمكّنه من الانتقال الآمن للمراحل اللاحقة، وإبراز دوره واعتباره محور العملية التربوية مما يمكنّه من التفاعل مع البيئة التربوية (أحمد، ٢٠٠٦).

ونالت استراتيجيات التعلُّم اهتمام العديد من الباحثين والدارسين في مجال علم النفس التربوي، لكن تركز جوهر هذا الاهتمام في التأكيد على أهمية وصول المتعلم إلى حالة تعليمية يكون فيها نَشِطاً وفاعلاً وحيوياً، فالخبرة التعليمية– التعلُّمية التي يتعرض لها المتعلم خلال مراحل التعليم المختلفة تتطلب امتلاكه لاستراتيجيات تعلم تُعينه على اكتساب أية معلومة أو أبنية معرفية جديدة (Weinstein & palmer, 2002).

وأضاف فليفل Flavell (1979) إلى أنَ إستراتيجيّات التعلُّم أساسية وضرورية لإحداث أيّ تقدّم أو تطوّر معرفي للمتعلم إلى حد أنّ مهارات ما وراء المعرفة تؤثر في عمليات الفهم والحفظ والتذكر. وأضاف سيجلر Siegler (1998) أنّ الاستراتيجيات تعمل بالأساس على إثارة تفاعل المتعلم ودافعيته لاستقبال المعلومات، وتؤدي إلى توجيهه نحو التغيير المطلوب.

وترى واينشتاين ورفاقها (1989) Weinstein, Ridley, Dahl & Weber بأنّ المتعلّم الناجح لديه قدرة على اكتساب الاستراتيجيّات التي تمكنه من دمج واستخدام المعلومات الجديدة والأفكار والمهارات، لكن هذا ما لا يحدث دائماً حيث أنّ هناك متعلمون يعرفون ما يحتاجون إلى تعلّمه لكن لا يعرفون كيف يتعلمونه بأكبر قدر من الفاعليّة، فالطالب إذن يجب أن يعرف أكثر من الحقائق التي يعرفها، ويجب أن يتعلم طرق واستراتيجيات لبناء علاقات بين خبراته السابقة وبين ما يتعلمه وما يهدف إلى معرفته.

وبيّنت واينشتاين وبلمر Weinstein & Palmer (2002) أن معرفة الطالب بالاستراتيجيات تساعده على الثقة بالنفس؛ ليتعلم بنجاح، فهو بحاجة إلى مهارة لمعرفة كيفية استخدام الاستراتيجيّات لزيادة الرغبة لديه والاستمرار في استخدامها، وكذلك مساعدته في التنظيم الذاتي لإدارة تعلمه، وفي استخدام المهارات بعزيمة وإرادة ودافعيّة ليصبح متعلماً استراتيجياً لديه بالضرورة معرفة ذاتية لجداول وقته واستخدام مصادر واستراتيجيات التعلُّم، وتطبيق التعلُّم الجديد، وبناء استراتيجيّات بأساليب تساعده ليصبح متعلماً استراتيجياً بشكل أفضل بواسطة تعلمه كيف يتعلم؟ كيف يتذكر؟ كيف يفكر؟ وكيف يحفز نفسه ؟. فالمتعلم الاستراتيجي يستخدم استراتيجيات التعلُّم التي تدفعه للنجاح وتجعله صاحب مسؤولية يبحث عن مصادر متعددة للنجاح، وهذه السمات للمتعلم الاستراتيجي بالضرورة تقودنا إلى مخرجات أكاديمية ايجابية وتحصيل أكاديمي جيد وفقاً لخصائصه.

فاستراتيجيات التعلُّم والدراسة هي مجموعة سلوكيات أو أفعال أو أفكار تسهل عملية الترميز بطريقة تؤكد أن المعلومات الجديدة قد دمجت مع المعلومات السابقة ويمكن استرجاعها عند الحاجة، أو هي مجموعة أفكار تهدف إلى التأثير على كيفية معالجة المعلومات لدى المتعلم واستخدامها لإتمام تعلّم مهمة ما، ويكاد يكون الغرض الرئيس منها هو أن نُعلِّم المتعلمين أن يتعلموا معتمدين على أنفسهم ومستقلين، ويستطيعون مراقبة ذاتهم ويستخدمون الإستراتيجيّات المناسبة في الوقت والموقف المناسب بحيث يراقبوا نجاحهم ويتحملوا مسؤوليته ويكونوا مدفوعين لأداء مثل هذه العمليات، فنحن نسعى إلى إيجاد جيل معتمد على نفسه يتحمل تبعات أفعاله ويدير وقته وشؤونه ويحقق الرضا الذاتي في عملية التعلُّم ويعزز ثقته بنفسه (Weinstein & Mayer, 1986).

وتُعد استراتيجيات التعلُّم من المهارات الضرورية للدراسة التي تتضمن معرفة المتعلم لعمليات تعلُّمه، واختيار استراتيجيات دراسية تتناسب مع المهمات المختلفة ومراقبة مدى نجاحه في استخدام تلك الإستراتيجيات، فلكل موقف إستراتيجية مناسبة، وما تكون مناسبة لموقف ليس بالضرورة أن تكون مناسبة لموقف آخر (Weinstein & Palmer, 2002). إن نجاح الطلبة يعتمد إلى حد كبير على كفاءتهم في التعلُّم معتمدين على أنفسهم في مراقبة تعلمهم، وهذا يجعل من الواجب والضروري أن ندرس استراتيجيات التعلُّم والدراسة للطلبة على نحو صريح بدءاً من الصفوف الأولى للمدارس الابتدائية وتستمر للمرحلة الثانوية والتعليم العالي، وفي ذات السياق وجد هيركن Hurkin إن معلمي المرحلة الابتدائية يجيدون في تكليف الطلبة بتعيينات

وواجبات منزلية، ولكنهم يزودونهم بتعليم قليل عن كيف يدرسون أو يتعلمون ولقد تأكدت هذا النتيجة من قبل باحثين آخرين عند معلمي المدارس الإعدادية والثانوية (جابر، ١٩٩٩).

وأشارت واينشتاين وبلمر Weinstein & Palmer (2002) أن المتعلمين الذين يستخدمون استراتيجيات التعلُّم والدراسة هم متعلمون إستراتيجيون لديهم أهداف تعلّميّة حقيقيّة ويستخدمون عمليات نشطة للتعلم. وأضاف هويل Howell (2001) إلى أن الطلبة يميلون إلى التعلُّم بطرق مختلفة، وهذا يجب أن يتناسب مع مختلف أساليب التعلُّم الممكنة مما يجعل نظام التعلُّم مكون من عدة أنظمة داخل نظام واحد. وأضاف أن استراتيجيات التعلُّم يمكن أن تختلف بين المتعلمين باختلاف أسلوب التعلُّم الذي اعتادوا على تفضيله.

فأسلوب التعلُّم يركز على الفرد وأسلوبه الخاص في التعلُّم لاكتساب المعرفة من خلال الخبرات التعلُّميّة التي يمر بها ويتعامل معها، وهو ما يسمى بأسلوب التعلُّم الذي يُفضله الطالب (Felder, 1993)، وعلى الرغم من عدم وجود فروق في الذكاء والقدرات الخاصة والخبرة السابقة لدى بعض المتعلمين إلا أنّهم يختلفون فيما بينهم في الطرق أو الإستراتيجيات التي يستخدمونها في معالجة المعلومات وتناولها أثناء التعلُّم أو الدراسة (شاهين، ٢٠١٠).

وبينت دراسة شيرني Cherney (1995) أن تعليم الطلبة كيف يتعلمون هام جداً، ويحتمل أن يكون الهدف النهائي للتعلُّم، لكن كيف يمكن اختيار أفضل إستراتيجية للتعلم؟ نظراً لاختلاف الأفراد عن بعضهم البعض، واختلاف كل منهم في أسلوبه المفضل للتعلُّم، ويجب أن نساعد طلابنا على معرفة أفضل استراتيجيات التعلُّم التي تقابل أسلوب التعلُّم المفضل لديهم، وذلك لمساعدتهم على التكيف والاستفادة من قدراتهم وتعزيز استخدامهم للإستراتيجيات.

مما سبق يمكن استنتاج أنّ نماذج أسلوب التعلُّم تركّز على ذات الفرد وأسلوبه الخاص في التعلُّم لاكتساب المعرفة من خلال الخبرات التعليميّة التي يمر بها ويتعامل معها وهذا ما يسمى بأسلوب التعلُّم الذي يُفضله الطالب، وتحاول النماذج المتعددة لنظرية أسلوب التعلُّم الجمع بين الطرق المختلفة التي يتعلم بها الأفراد، حيث أن مراعاة أساليب تعلم الطلبة تُعد من العوامل المهمة في توفير بيئة تعليمية تتيح للطالب فرصة التعلُّم مما يساعد على توليد الحوافز لديهم، والرفع من درجة الدافعية للتعلم والتحصيل، وتوجيه تعلمهم (Felder & Brent, 2005). ونجد أنّ أنواع التعلُّم المتّبعة بين الطلبة تختلف من طالب لآخر في إكتساب المعلومات، حيث يركّز بعض الطلبة على الحقائق والمعطيات، بينما يشعر البعض الآخر بالرّاحة والتجاوب في تعلّم

الأنماط النظريّة، ومنهم من يتجاوب مع الأشكال المرئيّة كالصّور والمخطّطات، أو من يكتسب عن طريق الشروحات المكتوبة أو الشفهيّة، كذلك هناك بعض من الطلاب يفضّلون العمل والتعلُّم مع الآخرين، بينما البعض الآخر يفضّل العمل والتعلُّم بمفرده (Felder, 1996).

ولمّا كان التطور والازدهار هو الموضوع الذي يلتقي حوله معظم العلماء في العالم فإن الطلبة هم الذين يعطون للتطوّر معناه ومغزاه، وهذا ما يتطلبّ الكشف عن الطلبة والأساليب والاستراتيجيّات المعرفية التي تميزه عن أقرانه، ومن واقع عملي بالتدريس وتوافقاً مع التوجهات الحديثة للتعلم نجد حاجة للاهتمام بدوْر المتعلم الذي يشكل محور العملية التعلُّميّة-التعليميّة وخاصة أنّ الأدب النظري يُدعم هذا التوجه، ومن هنا تغدو دراسة استراتيجيات التعلُّم والدراسة من المتغيرات الهامة الخاصة بالطلبة التي ينبغي دراستها لأثرها الكبير على تحصيلهم وإثارة تفاعلهم ودافعيتهم ليتعلموا معتمدين على أنفسهم، إذ أنَّ معرفة المتعلم للطريقة المفضلة لأسلوب تعلمه واختيار استراتيجيات التعلُّم تعتبر من المهارات الضرورية للدراسة لمساهمتها في التطور المعرفي وفهم الخبرات واستيعابها على المدى البعيد وهذا بدوره يؤدي إلى التعلُّم المستمر أو التعلُّم العميق الذي نسعى إليه ليبقى متلازما معهم لفترة طويلة الأمد، وبيّنت أبو سنينة وأبو عواد (2010) أنّ هذا يؤدي إلى تمكّين متخذي القرار من معلمين أو مرشدين أو مديرين أن يفهموا أساليب التعلُّم المفضلة لدى المتعلمين وبالتالي يمكنهم من انتقاء إستراتيجية التعلُّم المناسبة لتحقيق التكيّف لدى الأفراد.

ويُعدّ التحصيل من المتغيرات المهمة وهو من الطرق والأساليب المختلفة التي يستخدمها المعلم للكشف عن تفاعل المتعلم مع المعزّزات الدراسية وانتقالهم من مرحلة إلى أخرى، ويتأثر بمجموعة عوامل خارجية وداخلية. أضف إلى ذلك أنّ العديد من الدراسات (الخضري ورياض، (١٩٩٣)؛ سلوم ومحمود، (٢٠٠٦)؛ Hoveland, 2006; Schutz, et al.,2010; Yip, 2009) أشارت إلى أن المتعلمين الذين يعانون ضعفاً في استخدام استراتيجيات التعلُّم والدراسة هم أقل حظاً في النجاح الأكاديمي مما يسهم في ضعف المخرجات الأكاديمية، وهذا يجعلهم عرضه لكثير من المشاكل في المدارس والكليات والجامعات ويسبب لهم الفشل في التحصيل الأكاديمي، وهذا يؤثر على الثقة بالنفس من جهة، ومكلف على الدولة والمؤسسات من جهة أخرى نتيجة الهدر التربوي والتسرب، لذا يجب الاهتمام بعمل تحديث لمعرفة الطلبة من خلال خبراتهم التعلمية، والاهتمام بأسلوب واستراتيجيات التعلُّم لما تسهم به من رفع التحصيل وتخريج كوادر ناجحة للمجتمع، ولمّا تشكله هذه الإستراتيجيات من أهمية في

التعلُّم كان لا بد من دراستها منذ مراحل عمرية أقل، لأن التدرُّب على الإستراتيجيات المتناسبة مع العمر يساعد على امتلاكها والاحتفاظ بها واستخدامها، حيث بيّن سيجلر Seigler (1998) أن المتعلم يستخدم الإستراتيجية بسرعة ودقة وبشكل آلي عند التدرب عليها لأنها تصبح جزءاً من تفكيره وبهذه فإن غرسها منذ الصغر لدى الطلبة يساعد في اكتسابها صفة الديمومة والآلية وتصبح جزءاً من خصائص المتعلم يستخدمها بشكل تلقائي ومستمر عند تعرضه لمعرفة جديدة.

مشكلة الدراسة:

مما سبق يتبيّن أنّ مشكلة هذه الدراسة تتمثل في الكشف عن واقع استراتجيات التعلُّم والدراسة والتي تشكل عنصراً مهماً من عناصر الدراسة الفاعلّة لدى المتعلمين والتي تساعدنا على رسم خطة النهوض التربوي الصحيح الذي يأخذ بالاعتبار الرأسمال البشري، واختلاف هذه الاستراتيجيات تبعاً لأسلوب التعلُّم ومستوى التحصيل والجنس لدى طلبة المدارس في الصفوف السادس والثامن والعاشر في مدينة عمّان، ويمكن أن تتحدد مشكلة هذه الدراسة من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما استراتيجيات التعلُّم والدراسة الشائعة لدى طلبة المدارس في مدينة عمان؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α < ٠,٠٥) في استراتيجيات التعلُّم والدراسة تعزى إلى الجنس (ذكر، أنثى) ؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α < ٠,٠٥) في استراتيجيات التعلُّم والدراسة تعزى إلى مستوى التحصيل (تحصيل مرتفع، تحصيل متدنٍ) ؟
٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α < ٠,٠٥) في استراتيجيات التعلُّم والدراسة تعزى إلى أسلوب التعلُّم (نشط – تأملي، حسي– مجرد، بصري– لفظي، تسلسلي– شمولي)؟
٥. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α < ٠,٠٥) في استراتيجيات التعلُّم والدراسة تعزى إلى التفاعل بين الجنس والتحصيل وأسلوب التعلُّم ؟

يتضح أن مشكلة الدراسة تتحدد من خلال الإجابة عن الأسئلة السابقة والتي تشتمل مجموعة المتغيرات التابعة وهي عشرة متغيرات، وثلاث متغيرات مستقلة هي الجنس ومستوى التحصيل وأساليب التعلم كما هي مزضحة بالجدول (١) التالي.

جدول ٠١ متغيرات الدراسة التابعة والمستقلة

استراتيجيات التعلُّم والدراسة	خصائص المتعلم	المتغيرات
البيئة الأكاديمية		
معالجة المعلومات اختيار الفكرة الرئيسة إستراتيجية الاختبار القلق الاتجاهات الدافعية التركيز الاختبار الذاتي مساعدات الدراسة إدارة الوقت	خصائص يمكن تعديلها المهارات الإرادة التنظيم الذاتي	المتغيرات التابعة
	خصائص لا يمكن تعديلها أسلوب التعلُّم مستوى التحصيل الجنس	المتغيرات المستقلة

* المصدر: إعداد الباحثة حسب متغيرات الدراسة بناءً على مخطط واينشتاين وبلمر.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في ناحيتين:

من الناحية النظرية: يمكن لهذه الدراسة أن تساعد في الكشف عن واقع امتلاك طلبة المدارس في المرحلة الأساسية العليا في مدينة عمان لاستراتيجيات التعلُّم والدراسة، ودرجة اختلاف هذه الاستراتيجيّات باختلاف أسلوب التعلُّم الذي يميز الأفراد والذين يميلون إلى تفضيل أسلوب تعلم معين دون غيره ومدى اختلاف هذه الاستراتيجيات أيضاً باختلاف مستوى التحصيل والجنس والتفاعل بين هذه المتغيرات.

أمّا من الناحية العملية: يمكن أنّ تساعد المخططين التربويين في العمل بجد على تطوير هذه الإستراتيجيات إذا لم تكن قد تطورت من خلال طرق التدريس المتبعة حالياً، وكذلك تساعد

المعلمين على تحديد مستوى هذه الإستراتيجيات لدى الطلبة الأمر الذي يساعد في تحسينها وفقاً للأساليب التعلُّميّة والجنس لرفع تحصيلهم وتحسين المخرجات الأكاديمية، كما يمكن أنّ تساهم وأن تساعد في فهم الصعوبات الأكاديمية التي تواجه بعض الطلبة، وفي تطوير الخطط والبرامج الإرشادية لرفع مستويات امتلاكهم لهذه الإستراتيجيات لتصبح من مهاراتهم الدراسية ويصبحوا قادرين على نقلها وتطويرها.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع استراتيجيات التعلُّم والدراسة الشائعة لدى طلبة المدارس في مدينة عمان واختلافها تبعاً لعدد من المتغيرات كأسلوب التعلُّم، ومستوى التحصيل، والجنس، والتفاعل بين هذه المتغيرات.

التعريفات النظرية والإجرائية:

تتبنى هذه الدراسة التعريفات النظرية والإجرائية التالية:

استراتيجيّات التعلُّم والدراسة: هي السلوكيات والأفكار والأفعال التي يستخدمها المتعلم للحكم على تعلمه وتؤثر على عملية الترميز والتحليل والتخزين في الذاكرة لإحداث تكامل بين البناء المعرفي وبين المعرفة والمهارات الجديدة واستدعائها عند الحاجة في المستقبل وتشتمل على مجموعة من الاستراتيجيات هي: (Weinstein, Palmer & Shulte, 2002)

معالجة المعلومات: تقيّم هذه الإستراتيجيّة كيف يمكن للطلبة استخدام الصور والألفاظ الموجودة لديهم مسبقاً، وكذلك استراتيجيات التنظيم ومهارات التفكير لبناء جسر بين ما يعرفه المتعلم وما يحاول أن يتعلمه ويتذكره، أي اكتساب المعرفة والاحتفاظ بها وتطبيقها في المستقبل، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب عن الفقرات الممثلة لهذا المقياس.

اختيار الفكرة الرئيسة: وهذه الإستراتيجيّة تقيّم مهارة الطلبة في تحديد المعلومات المهمة أثناء الدراسة وتحديد الأكثر أهمية وفصلها عن الأفكار الأقل أهمية، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب عن الفقرات الممثلة لهذا المقياس.

إستراتيجية الاختبار: أمّا هذه الإستراتيجية فتقيّم الطلبة الذين يستخدمون طرقاً لتحضير الاختبار والاستفادة من استراتيجياته، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب عن الفقرات الممثلة لهذا المقياس.

الدافعية: تقيّم هذه الإستراتيجيّة اجتهاد الطلبة والانضباط الذاتي والاستعداد لبذل الجهد اللازم لإكمال المتطلبات الأكاديمية بنجاح، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب عن الفقرات الممثلة لهذا المقياس.

الاتجاهات: وتقيّم هذه الإستراتيجيّة اتجاهات الطلبة واهتمامهم بالنجاح الأكاديمي، ويصف كيفية التسهيل ومساعدة الطلبة على إنجاز إعمالهم ونجاحهم، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب عن الفقرات الممثلة لهذا ا المقياس.

القلق: وتُقيّم هذه الإستراتيجيّة درجة قلق الطلبة من المدرسة ومن أدائهم الأكاديمي، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب عن الفقرات الممثلة لهذا المقياس.

التركيز: هذه الإستراتيجيّة تقيّم قدرة الطلبة على التوجيه والمحافظة على المهام الأكاديمية ليصبح أكثر فعاليّة وكفاءة، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب عن الفقرات الممثلة لهذا المقياس.

إدارة الوقت: وهذه الإستراتيجيّة تقيّم تطبيق الطلبة لمبادئ إدارة الوقت في الوضع الأكاديمي، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب عن الفقرات الممثلة لهذا المقياس.

الاختبار الذاتي: وتقيّم هذه الإستراتيجيّة الطلبة الذين يستخدمون تكتيكاتٍ وطرقاً لمراقبة فهمهم للمعلومات التي تعلموها ومراجعتها، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب عن الفقرات الممثلة لهذا المقياس.

مساعدات الدراسة: تقيّم هذه الإستراتيجيّة مدى استخدام الطلبة لمصادر التعلُّم المتوفرة والاستفادة من الدعم المقدم لهم، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب عن الفقرات الممثلة لهذا المقياس.

أسلوب التعلُّم: هو طريقة محددة يستخدمها المتعلم باتّساق في التعامل مع المعلومات خلال المواقف التعليمية المختلفة لتبين كيفية اكتسابه للخبرات ومعالجتها وتقسم المتعلمين إلى: (Felder, 1996).

المتعلم النشط: الذي يفضل حلّ المشكلة ومعالجة المعلومات من خلال العمل الجماعي وتجربة كلّ شيء بخطوات عملية تطبيقية **مقابل المتعلم التأملي:** الذي يفضل التفكير والعمل وحده أو مع شخص محدد بتفكير عميق لاستكشاف المعرفة، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب عن الفقرات الممثلة لهذا الأسلوب.

المتعلم الحسي: هو المتعلم الذي يفضل التعامل مع الأشياء العملية والحقائق والتفاصيل الموجهة نحو الواقع الملموس والإجراءات **مقابل المتعلم الحدسي** الذي يعتمد على العلاقات والاحتمالات

وتعلم المفاهيم والمعاني والنظريات، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب عن الفقرات الممثلة لهذا الأسلوب.

المتعلم البصري: هناك بعض الطلبة بصريون يفضلون التمثيل المرئي كالصور والرسومات البيانية **مقابل المتعلم اللفظي** وهو المتعلم الذي يفضل التفسيرات المكتوبة أو المنطوقة، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب عن الفقرات الممثلة لهذا الأسلوب.

المتعلم التسلسلي: هو المتعلم الذي يعتمد على التعلُّم بشكل خطي منظم وبخطوات تدريجية صغيرة متسلسلة ومتدرجة، **مقابل المتعلم الشمولي** الذي يعتمد على التعلُّم بشكل كلي شمولي، وينتقل من معلومة إلى أخرى بشكل فجائي وبدون ترتيب، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب عن الفقرات الممثلة لهذا الأسلوب

التحصيل: هو عبارة عن مجموعة المعلومات والمهارات والمفاهيم والحقائق التي اكتسبها المتعلم خلال فصل دراسي، وتم تصنيف الطلبة بناءً على المعدل العام في نهاية الفصل الدراسي الأول (٢٠١١-٢٠١٢) إلى تحصيل مرتفع وهم فوق ٨٥% وتحصيل مُتدنٍ أقل من ٧٠%.

حدود الدراسة:

تتحدد نتائج الدراسة من حيث قابليتها للتعميم بما يلي:

١. **أفراد الدراسة:** حصر مجتمع الدراسة على الصفوف السادس والثامن والعاشر في المدارس الحكومية التابعة لمحافظة العاصمة، للعام الدراسي (٢٠١١-٢٠١٢).

٢. **أدوات الدراسة:**

أ. مقياس استراتيجيات التعلُّم والدراسة.

ب. مقياس أسلوب التعلُّم.

وقد قامت الباحثة بتعريبهما وتكيفهما للبيئة الأردنية واستخراج دلالات الصدق والثبات لهما.

٣. **تحصيل الطلبة:**

تم تصنيف الطلبة إلى مرتفعي التحصيل (٨٥% فما فوق) ومنخفضي التحصيل (٧٠% فما دون) بناءً على نتائج الطلبة في الفصل الدراسي الأول (٢٠١١-٢٠١٢).

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع استراتيجيات التعلُّم والدراسة لطلبة المدارس في مدينة عمّان واختلافها تبعاً لعدد من المتغيرات، وفي هذا الفصل سنتناول مجموعة من المحاور هي: استراتيجيات التعلُّم وأهميتها، وأسلوب التعلُّم والتحصيل الأكاديمي ومن ثم عرض لأهم الدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع.

استراتيجيّات التعلُّم:

يُعدّ التعلُّم قضية رئيسة لذلك نشأت المؤسسات التعليمية لرعاية الطلبة، وبقيت عمليّة التعلُّم تشكل أهم محاور اهتمام علماء النفس التربوي على اختلاف توجهاتهم، وقد صاحب التطورات المعرفية التي ألحقت بعلم النفس التربوي تطوراً مواكبا لتناول هذه الظاهرة. ويعرف وودورث Woodworth التعلُّم بأنه نشاط من قبل الفرد يؤثر في سلوك المتعلم، وهذا التأثير يأخذ أشكال مختلفة من الدقة في الحفظ والسرعة والمهارة. ويرى جيلفورد Guilford أن التعلُّم عبارة عن أي تغير في السلوك ناتج عن استثارة ويترتب على هذه الاستثارة استجابات معينة، ويضيف أن أي تعديل في السلوك ينتج عن تغيير في المجال الإدراكي بسبب استثارة ما. أمّا وينغفيلد Wingfield فيعرف التعلُّم بأنّه تغيير شبه دائم وثابت نسبي في السلوك والمعرفة نتيجة الممارسة المعززة أو الخبرة (تحصلدار، ٢٠٠٧).

ونجد أن تطور مفاهيم التعلُّم قد أدت إلى دراسات شملت ذات المتعلم الداخلية وما ينتج عنها من ابتكارات فردية تسهم في تسهيل اكتسابه للمعلومات أثناء عملية التعلُّم (المصري، ٢٠٠٩). ولقد حدد روجر Roger مجموعة عوامل تؤثر في عملية التعلُّم هي: طبيعة المادة التعليمية وطريقة عرضها واستراتيجيات المتعلم ومهارته، وقد جعل محور اهتمامه الطالب، إذ سمي التعلُّم بالتعلُّم المركز نحو المتعلم، وتتحدد نظرة هذا الاتجاه للطالب من خلال نظرته للإنسان والكائن البشري، فالإنسان: حُرّ حيوي، نشيط، فعال متعاون يعيش وينشأ في ظروف اجتماعية، والتواصل لديه عملية اجتماعية تحترم فيها أفكاره، وقد تمّ تحديد دوْر الطالب بالدور المباشر، – بينما يمارس الأفراد المحيطون به من المعلمين وموجهين ومخططين وإداريين دوْراً غير مباشر –، ويقوم الطالب بأدوار أساسية عامة هي: التعبير عن المشاعر والأفكار، وممارسة عملية استبصار الموقف والمشكلة والخبرة والمبادرة والنشاط والحيوية في

الموقف، وممارسة الخبرة والتعلُّم التفاعلي الخبراتي، وفهم الذات وصيانتها وتحقيقها، كما يؤدي دوراً اجتماعياً فاعلاً مع الأفراد المحيطين به، ويختار موضوع تعلم الخبرات التي تعزز هذا التعلُّم (الصرايرة والفليح والصمادي والسليتي، ٢٠٠٩).

ونجد أنّ سرعة التعلُّم وفاعليّته يعتمدان على مدى قدرة المتعلّم على إحداث الترابط بين المعلومات الجديدة والمعلومات السابقة داخل البناء المعرفي للفرد، ويعتقد أوزبل Ausubel (1978) أنّ المادّة التعليميّة الجديدة تصبح أكثر فاعليّة للاسترجاع عندما تصبح جزءاً من المحتوى الدائم للبناء المعرفي، إذ تمثل البنية المعرفية في رأيه الذخيرة المعرفيّة للفرد والتي تؤثرّ في فاعليّة العمليّات المعرفيّة كافة كالانتباه والتحليل والإدراك ومعالجة المعلومات.

ومع بدء ظهور مفهوم التعلُّم مدى الحياة والذي يبدو كأنّه أحد مفاتيح القرن الحادي والعشرين، والذي يتجاوز التمييز التقليدي بين التعليم الأولي والتربية المستمرة، ويستجيب للتحدي الذي يطرحه عالم سريع التغير. غير أن هذه الملاحظة ليست جديدة فقد أكّدت من قبل تقارير سابقة في التربية عن حاجة الناس إلى معاودة الدراسة من أجل التصدي للمستجدات التي تطرأ في الحياة الخاصة أو في الحياة المهنية، وهذا المطلب لا يزال قائما بل إنه ازداد قوة، ولا يمكن الوفاء به دون أن يكون كل فرد قد تعلم كيف يتعلم (اليونسكو، ١٩٩٦). ويمكن أنّ نعلم المتعلم كيف يتعلم من خلال تعلم الاعتماد على الذات أي تعليمه طرق وأساليب التعلُّم الذاتي. ويعتمد التعلُّم الذاتي على جعل عملية التعلُّم عملية متمركزة حول المتعلم نفسه وليس حول المادة التعلمية؛ ولذا ينبغي أن يمنح المتعلم الفرصة كي يختار ويحدد ويتحمل مسئولية ما يود تعلمه بحيث يصبح موجهاً لذاته متفاعلاً بطريقة إيجابية مع كل موقف يواجهه أو يمر به، حيث أن فعاليته وإيجابيته من شأنها أن تجعله شخصاً راغباً في التعلُّم عاملاً على نمو معارفه، مستكشفاً لما حوله راغباً في التجديد والإبداع، فالتعلُّم الذاتي هو العملية التي يقوم فيها الأفراد بالمبادرة أو اتخاذ الخطوات الأولى بدون مساعدة الآخرين في تشخيص حاجاتهم التعلمية وصياغة أهدافهم وتحديد مصادر ومواد التعلُّم اللازمة واختيار استراتيجيات التعلُّم المناسبة وتطبيقها وتقويم نتائج التعلُّم (عامر، ٢٠٠٥). ويعّد التعلُّم المنظم ذاتياً عملية بنائية نشطة يساعد في تدريب الطلبة على التخطيط الذاتي (Zimmerman & Bandura, 1994).

ونظراً لما تتسم به عملية التعلُّم من تعقد وأهمية تتطلب إدراك المتعلم للمهارات اللازمة لتحقيق النجاح فيها، لذا تزايد الاهتمام بالمهارات الدراسية وعادات الدراسة وإستراتيجيات التعلُّم وذلك من خلال تفعيل دوْر المتعلم في عملية التعلُّم من جهة وازدياد وتعقيد المهمات مع تقدم المراحل الدراسية من جهة أخرى (المصري، ٢٠٠٩). لذا لم يُعْد دوْر المعلم الهام مقتصراً على

توصيل المعلومات فقط بل يتعدى ذلك بكثير، إذ أنه صار مسؤولاً عن بناء شخصية الطالب الذي يتمتع بالتفكير الناقد والمستقل الذي يستطيع الوصول إلى المعلومات وتوسيع آفاقه ذاتياً (الصرايرة وآخرون، ٢٠٠٩). وكي تفي التربية بكل مهامها يجب عليها أن تركز على أربعة محاور أساسية للتعلّم تشكل بالنسبة لكل فرد دعائم المعرفة وهي: التعلُّم للمعرفة أي اكتساب أدوات الفهم، والتعلُّم للعمل ليتسنى له التأثير في بيئته، والتعلُّم للعيش مع الآخرين كي يشارك الآخرين ويتعاون معهم في جميع الأنشطة البشرية، والتعلُّم ليكون، وهو توجه أساسي يشترك في التوجهات الثلاثة السابقة، وهذه المسارات الأربعة للمعرفة لا تشكل بالطبع إلا مساراً واحداً ذلك أنه توجد بينهما نقاط اتصال وتقاطع وتبادل عديدة،. ويفترض التعلُّم للمعرفة أولا تعلّم المرء كيف يتعلم، بالانتباه وتدريب الذاكرة والفكر منذ الطفولة، وعلى الأخص في المجتمعات التي تسيطر عليها الصورة التلفزيونية، ويجب أن يتعلم الطالب تركيز انتباهه على الأشياء والأشخاص، فالواقع أن التتابع السريع جداً لمعلومات تبثها وسائل الإعلام هو أمر واسع الانتشار يضر بعملية الاكتشاف التي تتطلب وقتا وتعميقاً للمدركات (اليونسكو، ١٩٩٦).

استراتيجيات التعلُّم والدراسة:

تعتبر إستراتيجيّات التعلُّم من أهم القضايا المطروحة في الأدب التربوي الحديث، وقد تعاظم الاهتمام بالإستراتيجيّات المعرفيّة نظراً للدور التي تلعبه في التعلُّم والتذكّر والتفكير وحلّ المشكلات، ونجد هذه الاستراتيجيات تشغل العلماء وبالأخص فيما يتعلق بدور كلّ منها في العمليّات المعرفيّة التي تعالج المعلومات من ناحية، ودور البنية المعرفيّة التي تشكّل هذه الإستراتيجيّات من ناحية أخرى، لذلك كان من الطبيعي أن تجرى الأبحاث العديدة حول الإستراتيجيات المعرفيّة. وينظر إلى الإستراتيجيّات المعرفيّة على أنها تقنيّات يتحكم بها المتعلم شعوريا ويقوم بتوظيفها في عموميّات التعلُّم والحفظ والتذكّر والتفكير وحل المشكلات ومعالجة المعلومات (Weinstein & Mayer, 1986).

وفي هذا الصدد عرفت أكسفورد Oxford (1986) استراتيجيّات التعلُّم بأنها مجموعة من العلاقات الهرمية المتمثلة بالأنشطة الذهنية أو الأساليب التي يقوم بها المتعلم لتبرز مدى نشاطه المعرفي، ومدى مساهمته في عملية التعلُّم الجيد التي تتضمن مجموعة مهارات على الطلبة القيام بها، من أهمها جمع المعلومات والأفكار الجديدة، وأخذ الملاحظات، وتنظيم التعلُّم السابق، والقدرة على استدعائها وتوظيفها في المواقف المختلفة أثناء القراءة والاستماع، حيث تعبّر الإستراتيجية عن اتجاه تربوي يركز على المتعلم ويهدف إلى أن يتعلم كيف يتعلم بشكل مستقل، أي يصبح معلما لذاته، ومتعلما بذاته. ويتطلب تحقيق هذا الهدف تنمية مهارات التفكير

المتعددة، وجوانب الشخصية المختلفة، وأضافت أكسفورد (1993) Oxford أنّ استراتيجيات التعلُّم تمكن المتعلم من توجيه ذاته أثناء الدراسة، أو مواجهة النص القرائي والمساعدة في الفهم والاستيعاب الذاتي.

أمّا دروزة (١٩٩٥) فعرفتها بأنها ما تقوم به ذاكرة المتعلم من عمليات تؤدي به إلى الفهم والتبصر والرؤيا ثم الاسترجاع والتذكر، وهي نمط عقلي يتميز به الفرد عن غيره مما يجعل الأفراد يتباينون في طريقة تفكيرهم، ويتصفون بطابع معين من خلال خطط موجهة لأداء المهمات بطريقة ناجحة، وإنتاج منظم يقلل مستوى التشتت بين المعرفة الحالية للمتعلمين وأهدافهم التعلُّمية، حيث تتضمن أنشطة يختارها الطلبة ويعملون على تنظيمها وتكرار المادة المراد تعلمها، وربط المادة الجديدة بالمعلومات المخزنة بالذاكرة لتعزيز التعلُّم ذي المعنى بالإضافة إلى إيجاد بيئة إيجابية للتعلم للحفاظ على استمرارها وديمومتها.

وأشار ماير (1988) Mayer إلى أنّ الإستراتيجية سلوك أو تفكير يسهل عملية الترميز بطريقة يمكن التأكد معها من أن المعلومات الجديدة قد دمجت مع المعلومات السابقة ويمكن استرجاعها عند الحاجة، كما أنّها القدرة على استخدام المعارف والمهارات الجديدة في المستقبل فالمتعلم يبتكر أساليبه التعلُّميّة بما يتناسب مع طريقة تعلّمه وأدائه في التعاطي مع المسائل، وتشكل أنماط سلوكية تشمل إجراءات وأساليب معرفية يستخدمها المتعلمون بهدف تطوير إمكاناتهم وقدراتهم على إكتساب المعلومات وتنظيمها وتخزينها واستدعائها عندما يطلب منهم ذلك.

أمّا إستراتيجية التعلُّم من وجهة نظر واينشتاين ورفاقها Weinstein, et al., (1989) فهي مجموعة سلوكيات أو أفعال أو أفكار تهدف إلى التأثير في كيفية معالجة المعلومات لدى المتعلم واستخدامها لإتمام تعلّم مهمة ما، فإستراتيجيات التعلُّم هي عمليات التفكير التي يستخدمها الطلبة، وتؤثر فيما تمّ تعلمه من خلال مجموعة من الإجراءات المنتقاة التي يقوم بها المتعلم لتحقيق هدف تعليمي أو أكثر بمتعة، من خلال خطوات تفكيرية واستراتيجيات سلوكية واعية يقوم بها المتعلم عادةً بهدف تحسين وتطوير فهمه واستيعابه للخبرة المعروضة، بحيث يسهل عليه عملية تخزين المعرفة أو الخبرة واستخدامها واسترجاعها اعتماداً على ما يتوفر لديه من خبرات سابقة. وترى واينشتاين ورفاقها بأنّ المتعلم الناجح لديه قدرة على اكتساب الاستراتيجيات التي تمكنه من دمج واستخدام المعلومات الجديدة والأفكار والمهارات.

أهمية استراتيجيات التعلُّم:

وممّا يدل على أهمية الاستراتيجيات للمتعلم أنها تجعله قادراً على التوصل إلى حلول ذات معنى للمشكلات التي تعترضه، ويستخدم مهارات تفكير عُليا لتعزيز ثقته بنفسه وتحقيق أهدافه من خلال تنمية قدرات الفهم والتحليل والتفكير والاستنتاج وإبداء الرأي والدراسة (الصرايرة وآخرون، ٢٠٠٩).

لذا أكدّ الكثير من المربين والتربويين على أن جزءاً كبيراً من مسؤولية التعلُّم يقع على عاتق المتعلم، هذا بالإضافة إلى دوْر المعلم في إكساب الطلبة الاستراتيجيات اللازمة لاكتساب المعلومات ومعالجتها وتنظيمها بحيث يسهل الاحتفاظ بها واسترجاعها عند الحاجة (Rose and Goll, 1992) .

ونجد أن التدريس المستند إلى استراتيجيات التعلُّم وتصميم المواقف والأنشطة التعليميّة والتعلُّميّة والتدريسيّة يحقق هدفاً تربوياً هاماً هو تعليم كلّ فرد بحيث يكون هناك وعياً وفهماً باستراتيجيات التعلُّم، فما نريد تحقيقه هو التركيز على استراتيجيات التعلُّم وفهمها، ومن ثمّ التركيز على إمكانية ممارستها، فالهدف الرئيس من التعلُّم والتعليم هو مساعدة الطالب على معالجة المعلومات في أطر ذات معنى، بحيث يصبح متعلماً مستقلاً يستطيع اكتساب مادة التعلُّم وتنظيمها واسترجاعها من خلال إستراتيجيّة التعلُّم، وإن استعمال استراتيجيّات التعلُّم تجعل المتعلم أكثر فاعليّة وكفاءة بحيث يدرك العلاقات بين الأهداف والإستراتيجيات المناسبة لتحقيق تلك الأهداف، ومن ثمّ ينظم معرفته لبلوغ أهدافه، ويستطيع استخدام إستراتيجيات مختلفة بأوقات ومواقف مختلفة بشكل ناجح وفعّال، فالمتعلمون الذين يمتلكون إستراتيجيّات مختلفة يعتمدون على التحليل والتركيب أكثر من اعتمادهم على الذاكرة الإسترجاعيّة، ويربطون بين المعرفة الجديدة والسابقة حيث تؤثر هذه العلاقة في مدى الاستيعاب والاسترجاع للمادة المتعلمة، أما بالنسبة إلى خاصية المعنى فهي تؤثر على مستوى تعلّم المادّة، والاحتفاظ بها، وسهولة استرجاعها، وكلّما كانت المادّة تفتقر إلى خاصيّة المعنى كانت الإستراتيجية المستعملة قائمة على التكرار أيّ الحفظ والصم، وهذا ما يؤدّي إلى صعوبة في اشتقاق العلاقات بين المعلومات السابقة والجديدة، مما يؤثر سلباً في العمليّة التعلُّميّة، فيجعل التعلُّم مُمّلاً (Weinstein & Palmer, 2002).

والحلّ يكون في أن تصبح هذه الإستراتيجيات أكثر فاعليّة في التعلُّم، وذلك بإضافة معانٍ أو عن طريق ابتكار علاقات، أو روابط بين المعلومات الجديدة التي يراد تعلمها وما يعرفه الطلبة، ويمكن تحقيق هذا الهدف من خلال إستراتيجية متنوعة مثل تنظيم التفاصيل

وإستراتيجية الفهم والتركيز وغيرها. ويجب أن تكون البيئة فعّالة للتعلّم وتسمح للطلاب بالتفاعل مع بعضهم لخلق بيئة تعليمية محفزة نتمكن من خلالها إيجاد تنظيم صفوف فعالة وبالأخص متعلم فعال يهتم بنفسه وبيئية من حوله (جابر، ١٩٩٩).

وبينت واينشتاين ورفاقها (Weinstein, et al. (2002 أنّ معظم الباحثين ينظروا إلى الإستراتيجيات المعرفية على أنها تقنيات وطرق يتحكم بها المتعلم ويقوم بتوظيفها في عموميات التعلُّم والحفظ والتذكر والتفكير وحل المشكلات ومعالجة المعلومات. وتشمل الإستراتيجيات على أنشطة ما قبل التعلُّم مثل الانتباه والإصغاء والاستعداد لتقبل المعلومات، وأنشطة التعلُّم كالتكرار والتسميع والتلخيص وغيرها إضافة إلى أنشطة ما بعد التعلُّم مثل الربط والاستيعاب واشتقاق المعاني الجديدة. فاستراتيجيات التعلُّم مجموعة من العمليات أو الخطوات التي يمكن أن يستعملها الفرد لتيسير اكتساب المعلومات وتخزينها وتوظيفها والاستفادة منه. وفيما يتعلق بتأهيل الطلبة بالقدرة على ابتكار إستراتيجيات التعلُّم يجد ماير (Mayer (1996 أن الظروف البيئية تلعب دوراً مهما في تشكيل أسس اكتساب المعلومات، وتحدد مبادئ ابتكار الوسائل والطرق التي تحلّ المشكلات وتنفذ المهمات.

قائمة استراتيجيات التعلُّم والدراسة:

تُعدّ قائمة استراتيجيات التعلُّم والدراسة Learning And Study Strategies Inventory (LASSI) للعالمة واينشتاين وزملائها (النسخة الثانية) من أحدث المقاييس المتداولة بالأدب التربوي الحديث، ويشكل هذا الاختبار وسائل التفكير والتحليل التي يستعملها المتعلم لاستيعاب مهامه التعلميّة وإتمامها، فهي الأدوات التي يبتكرها الطلبة بأنفسهم، ويقومون بتطبيقها على المادّة المراد تعلمها، فالمتعلم الذي يدرك ويراقب إستراتيجيّات تعلّمه يتعلّم بطريقة أكثر فاعليّة ويستطيع استيعاب المعلومات الجديدة وتطبيقها بصورة أكثر إيجابيّة. ونظراً لاحتواء الاختبار على العديد من إستراتيجيّات التعلُّم والتي لكلّ منها أهدافها واستعمالاتها ووسائل تطبيقها التي تختلف من مادة لأخرى، فإنّنا نجد أنّ معظمها ينتمي إلى إستراتيجيّات ما وراء المعرفة.

إن هذه الإستراتيجيّات هي التي يمكن تطبيقها على كلّ أنواع المهام التي تبنى على أساس إدراك المتعلّم لطريقة تعلّمه وأسلوب تفكيره. بينما تختلف إستراتيجيّات المهامّ التعلميّة، بأنّها محدّدة بطبيعة المهمّة التي هي بصدد أدائها والمصادر المتوافرة لدى المتعلم لإنجاز تلك المهمّة. ويعتمد هذا النوع من الاستراتيجيات على استعمال الخيال والتصوّر، من خلال تخيّل المعلومة أو رسم صورة تقريبيّة لها، لتسهيل فهمها أو القيام بأدوار تمثيليّة يعتمدها المتعلّم في مواقف حقيقيّة مماثلة للمواقف اليوميّة التي قد يتعرّض لها في حياته اليوميّة.

والجدير بالذكر، أنّه حين ننظر إلى هذه اللائحة من الإستراتيجيّات التي تشكّل هذا الاختبار، نعتقد بأنّنا نستعملها منفصلة، أيّ يمكننا استعمال كلّ عاملٍ من عواملها على حدة. وفي الواقع لا يمكن إنجاز معظم المهامّ التعليميّة من دون اعتماد مجموعة من هذه الإستراتيجيّات في آن واحد أو بطريقة متلاحقة، فكلّ من هذه العوامل يتيح القدرة للمتعلم على استيعاب واكتساب جزء من المادة التي يراد تعلّمها، وكذلك القدرة على نقل المهارة المتعلّمة من خلالها إلى مهام أخرى (Weinstein, et al., 1989).

يتبين أنّ المخرجات الأكاديميّة الايجابيّة هي نتاج البيئة الأكاديمية للمتعلم والتي تشكل مجموعة من خصائص المتعلم، بعضها خصائص قابلة للتعديل، وهي المهارات وتنظيم الذات والإرادة، وبعضها الآخر خصائص لا يمكن تعديلها ضمن البيئة الأكاديمية للتعلم وإنما ندرسها بالواقع كما هي للكشف عن درجة مساهمتها في مخرجات أكاديمية ايجابية.

كما تستند الافتراضات النظرية لقائمة LASSI على الإطار المفاهيمي الذي يوضح مكونات التعلُّم الاستراتيجي الذي يشجع الطالب على تطوير نفسه من خلال التعلُّم الفعّال ودراسة الإستراتيجيات، فيكون الطلبة ملتزمون بتطوير التعلُّم الذاتي لتحسين الدراسة الأكاديمية ونتائجها، وأشارت واينشتاين وبلمر (Weinstein & Palmer (2002 إلى أن الطالب لديه مجموعة من الخصائص القابلة للتعديل، وهي مجموعة الاستراتيجيات المكونة لأنموذج استراتيجيات التعلُّم والدراسة التي تشتمل على ثلاث مكونات هي:

أولاً: مكّون المهارة Skill Component

وهي مجموعة من السلوكيات التي يكتسبها الطلبة خلال ممارستهم المتكررة لتحصيل العلم والمعرفة، وهذا المكون يشمل مجموعة أنواع من المعرفة والاستراتيجيات والمهارات التكتيكية التي يحتاجها الطالب ليصبح متعلماً استراتيجياً، وتتضمن هذه المعرفة والاستراتيجيات والمهارات التكتيكية معرفة المتعلم لنفسه، والمهام الأكاديمية التي يؤديها، ومهارات واستراتيجيات التعلُّم، وكذلك معرفته بالمحتوى وسياق التعلُّم. ويرى زيمرمان (Zimmerman (1998 أن تطوير المهارات يؤدي إلى الانضباط الذاتي، والذي بدوره يؤدي إلى تطوير الوعي الذاتي إلى المستوى المطلوب؛ من أجل تعلم استراتيجي، فالمتعلم الاستراتيجي لديه بالضرورة انضباط ذاتي لجدولة وقته، واستخدام مصادر واستراتيجيات التعلُّم، ولديه قدرة على التطبيق واستخدام المعرفة المسبقة لبناء معنى للمحتوى الجديد.

ويشمل هذا المكّون الأبعاد التالية:

١. **معالجة المعلومات Information Processing:**

إن هذه الإستراتيجية تعتمد على تجهيز المعلومات في التعلُّم، وهؤلاء المنظّرون يعتمدون اعتماداً كبيراً على الحاسب الآلي باعتباره مناظراً كيف يعمل العقل وكيف تعمل الذاكرة، ومن هنا تدخل المعلومات العقل عن طريق الحواس وتُخزّن في الذاكرة قصيرة المدى ثم تُشفر وتُرمز في الذاكرة طويلة المدى وهناك يتم خزنها وحفظها حتى تسترجع لاستخدام لاحق، ويتضح أن ما يعرفه الأفراد يؤثر في مدى قدرتهم على التعلُّم ويبدو أن الفرد يتعلم بشكل أفضل عندما يربط الأفكار الجديدة بالأفكار القديمة (Siegler, 1998).

ويتمُّ من خلال هذه الإستراتيجية بناء معنى للمعلومات الجديدة وربط هذه المعلومات بالمعلومات السابقة، وهنا تظهر القدرة على بناء هياكل ومخططات تنظيمية تتناسب مع المعلومات التي يحصلون عليها في الحصص أو الكتب، ثمّ إنّ المعلومات المنظمة تُخزّن وتسترجع بشكل أسهل من المعلومات غير المنظمة. ويتم تقييم عمل الطلبة بشكل جيد من خلال استراتيجيّات التنظيم، ومهارات التفكير، والتعلُّم، وبناء جسر بين ما يعرفه وما يحاول تعلمه وتذكره، وتقيّم هذه الإستراتيجية كيف يمكن للطالب استخدام الصور والألفاظ الموجودة لديه مسبقاً، وكذلك استراتيجيات التنظيم، ومهارات التفكير لبناء جسر بين ما يعرفه حقيقة وما يحاول أن يتعلمه، ويتذكره، أي قيام المتعلم ببناء وإنشاء روابط وجسور متعددة بين الخبرة المتعلمة (الجديدة) وبين القاعدة المعرفية الموجودة لديه؛ من أجل اكتساب المعرفة والاحتفاظ بها وتطبيقها في المستقبل، وإنّ الطلبة الذين يحصلون على درجات منخفضة ربما يكون لديهم مشكلات تتعلق بجعل المادة ذات معنى أو تخزينها في الذاكرة وبهذا يصعب عليهم استعادتها في المستقبل (Weinstein, et al., 2002)

وتستعمل هذه الإستراتيجية لزيادة القدرة على حفظ المواد واسترجاع المعلومات، ويتمثل هذا النوع من الإستراتيجيات في التنظيم الهرمي لوحدات المعلومات المرتبطة، حيث تصبح أكثر قابلية للتذكر، ويندرج تحت هذه الإستراتيجية التنظيم، وكتابة الملاحظات خلال مواقف التعلُّم القائم على العناصر المهمة؛ لأنها تشجع على إعادة تنظيم المعلومات، حيث يكتسبها الطالب بأسلوبه الخاص، مما يؤثر إيجابيا في بنائه المعرفي، والاحتفاظ بالمعلومات لأمد طويل (جابر، ١٩٩٩).

٢. اختيار الأفكار الرئيسة Selecting Main Ideas:

إن اختيار وتحديد ووضع خطوط تحت الأفكار المفتاحيّة أو التعبيرات في النص أو في الكتاب أسلوب يتيح لمعظم الطلبة تعلّم قدر كبير من المعلومات، ويجعل المراجعة والتذكر أسرع وأكثر كفاءة، ثمّ إنّ اختيار الأفكار الرئيسة يساعد على ربط المعلومات الجديدة بالمعرفة الموجودة سابقاً. ولا يتمكن المتعلم من تذكر وتعلم كل شيء قرأه، لذا يجب أن يختار ويحدّد الأفكار الرئيسة والأجزاء المهمة من المعلومات غير المهمة عندما يتعرض لمحتوى معرفي.

وهذه الإستراتيجية تقيّم مهارة الطالب في تحديد المعلومات المهمة أثناء الدراسة وتحديد الأكثر أهمية وفصلها عن الأفكار الأقل أهمية، فالطالب ذو الدرجات المنخفضة على هذا المقياس بحاجة إلى تطوير مهارات فصل المعلومات الهامة والتركيز على أكثرها أهمية والتركيز كذلك على بعض المهام المساعدة مثل قراءة الكتب والقصص والإشارة إلى التفاصيل الموجودة فيها (Weinstein, et al., 2002) .

وفي هذه الإستراتيجيّة يحاول الطالب أن يبني افتراضات خاصة به حول ما هو المهم أو المفيد من الدرس، حيث ترتبط كمية ونوعية الملاحظات التي يتم أخذها بالتحصيل الأكاديمي. ثمّ إنّ عملية التركيز في اخذ الملاحظات تساعد على أخذ أفكار رئيسة تسهم في ترميز أسرع وأسهل للمعلومات والانتباه، وتمنع التشتت والسرحان وهي طريقة جيدة لتخزين المعلومات يمكن الوثوق بها وحفظها لفترات طويلة. ويُعدُّ أخذ الملاحظات وكتابتها شخصيا والعودة إليها باستمرار ذات فائدة في ترسيخ المعلومات ورفع التحصيل، كما أنّ هذه الملاحظات أو الملخصات تكون أكثر فعالية إذا ما اقترنت بالمراجعة التي تقوم على التأمل واشتقاق العلاقة الترابطية بين المعلومات السابقة وليس فقط على التكرار، وتساعد في عملية ترميز ومعالجة المعلومات، إلا أن أساس فاعلية الملاحظات التي يأخذها الطالب يتوقف على استمرار مراجعتها، ونجد أن الطلبة الذين يراجعون ملاحظاتهم يكونون أعلى تحصيلاً وأفضل أداءً من الطلبة الذين لا يقومون بهذه المراجعة، والطلبة الذين يعتمدون على ملاحظاتهم الخاصة هم أعلى تحصيلاً وأفضل أداءً من أولئك الذين يعتمدون على ملاحظات الآخرين (جابر، ١٩٩٩).

ويعتبر استخراج الأفكار الرئيسة عاملا أساسياً في العمليّة التعلُّميّة، فهو يعكس قدرات فهم النّصوص والتمييز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الثانويّة، كما وأنّها تعكس مهارات أخرى مثل فهم المفردات والمعنى لتراكيب الجمل واستخلاص ما يدور في النّص.

٣. استراتيجيّات الاختبار **Test Strategies:**

يشكل البحث في البيئة التعليميّة كما يذكر زيمرمان (2000) Zimmerman مجالا أوسع وأشمل من البحث عن المعلومات التي تُكتسب من خلال تنوع أنماط الأسئلة التي تؤدي إلى ما يسمى بالعمليات المعرفية. وإذا ما اقترنت هذا التساؤلات بالمخططات البنائية للمعلومات فإنها حتما ستقود الطالب إلى تنظيم الأفكار في ذاكرته طويلة الأمد بطريقة فعّالة لاستعمالها واسترجاعها أثناء الامتحانات ومراجعتها، لأن التساؤلات الذاتية على تنوعها تؤدي إلى التخطيط واكتساب المعلومات وتخزينها واسترجاعها في الامتحانات بطريقة فعالة تؤدي إلى التفوق الدراسي.

وتُقيّم هذه الإستراتيجية الطلبة الذين يستخدمون طرقاً لتحضير الاختبار والاستفادة من استراتيجيات الاختبار، إذ من خلالها يكتسب الطلبة أكبر قدر ممكن من المعلومات، ويسهّل عليهم استرجاعها وتطبيقها في الدراسة والامتحانات.

ويُعدّ مكّون المهارات عنصر ضروري للتعلم لكنه غير كافٍ دون الدافعيّة للتعلم إذ يتطلب التعلُّم الفعّال التكامل بين مكّون المهارات ومكّون الإرادة للتعلم الاستراتيجي (Weinstein & Palmer, 2002).

ثانياً: مكّون الإرادة **Will Component**

الإرادة هي قوة داخلية تدفع المتعلم للتعلم بنجاح وتتمثل بدافعية الطلبة للتعلم، والعنصر الأساسي للدافعية هو تحديد وتحليل واستخدام الأهداف، والمحافظة على استمرار وديمومة الدافعية، وتكوين الاتجاهات الايجابية وخفض القلق ليستطيع التعلُّم دون ضغوط وتوتر، وبتفكير إيجابي، وتحديد ما يمتلك المتعلم الاستراتيجي من أفكار وسلوكيات واتجاهات ومعتقدات من أجل تحقيق أهدافه، وقدرته على إحداث تغيرات على مخرجاته الأكاديمية الإيجابية ويشمل الأبعاد التالية:

٤. الاتجاهات **Attitude:**

الاتجاه يعرف بأنه استعداد نفسي متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة لمثيرات مختلفة تستدعي هذه الاستجابة، ويعبر عنه عادة بالحب أو الكره، ويعرف بأنه تنظيم مستمر للعمليات الانفعالية والإدراكية والمعرفية عن مجال حياة الفرد، ويعبر عن حالة من الاستعداد أو التأهب العصبي والنفسي المنتظم من خلال خبرة الشخص، ويكون ذا تأثير توجيهي أو ديناميكيي في

استجابة الفرد لجميع الموضوعات والمواقف التي تستثير هذه الاستجابة، ويشكل تنظيم مستمر للعمليات الانفعالية والإدراكية والمعرفية عن مجال حياة الفرد. ومن وجهة نظر المعرفية يُعرّف الاتجاه بأنه تنظيم لمعارف ارتباطات موجبة أو سالبة، ومن وجهة نظر الدافعية فالاتجاه يمثّل حالة من الاستعداد لاستثارة تتصل بالموضوع، وهذا الاستعداد يتأثر بخبرة المرء ومعارفه السابقة حول هذا الموضوع سلباً أو إيجاباً (الصرايرة وآخرون، ٢٠٠٩).

وتمثل الاتجاهات نظاماً متطوراً من المعتقدات والمشاعر والميول السلوكية والتي تنمو باستمرار بنمو الفرد وتطوره، وتتكون الاتجاهات تجاه أشياء أو موضوعات يعرفها الفرد أو يتفاعل معها أو بشكل عام تكون في محيط إدراكه، فالفرد الذي يكوّن اتجاهاً معينا نحو شيء أو شخص أو موضوع معين فإن هذا الاتجاه يعكس سلوكه أو تصرفاته نحوه، والاتجاه يمكن الاعتماد عليه بوصفه عاملاً مساعداً ينبئ بنوع سلوك الفرد المستقبلي في المواقف المتشابهة.

ويُقيّم هذا المقياس اتجاهات الطلبة واهتمامهم بالنجاح الأكاديمي، ويصف كيفية التسهيل ومساعدة الطلبة على إنجاز أعمالهم ونجاحهم، وأنّ الطلبة الذين يحصلون على درجات منخفضة على هذا المقياس لا يكوّنون اتجاهات جيدة ولا يعرفون أهمية الدراسة، لذلك فإنهم يحتاجون إلى تطوير فهم أفضل للدراسة والأداء الأكاديمي وما يتصل بأهداف حياتهم المستقبلية (Weinstein, et al., 2002)

ولا بد أن يكون للاتجاهات الإيجابية نحو المؤسسة التعليمية والرضا عن الدراسة والعادات الفعّالة في التعلُّم والدراسة والإستراتيجية الشخصية في المواقف التعلُّمية دوْر بارز في التحصيل الدراسي.

٥. الدافعية Motivation:

الدافعيّة هي قوة ذاتية في الفرد تحرك سلوكه وتوجهه لتحقيق غاية معينة، أو هدف يشعر بالحاجة إليه أو بأهميته المادية أو المعنوية النفسية، وتحافظ على استمراريتة وديمومته حتى يتحقق الهدف. وتستثار هذه القوة المحركة بعوامل تنبع من الفرد نفسه وتسمى عوامل داخلية، أو من البيئة المادية أو النفسية المحيطة به وتسمى عوامل خارجية، والدافعية مفهوم واسع، يرتبط بعدد من المفاهيم الأخرى التي تزيده قوة، وتسمى المنظومة الدافعية، وتضم: الاهتمام والحاجات والقيم والاتجاهات والميول والعقائد والتطلعات والتحصيل والتوازن (الصرايرة وآخرون، ٢٠٠٩).

ويْقيّم هذا المقياس اجتهاد الطلبة، والانضباط الذاتي، والاستعداد لبذل الجهد اللازم لإكمال المتطلبات الأكاديمية للنجاح، والطلبة الذين يحصلون على درجات منخفضة على هذا

المقياس ربما يحتاجون إلى تطوير طرق وتكتيكات لجدولة أوقاتهم من أجل ضمان إنهاء المهام الأكاديمية بوقتها وتجنب التأجيل والتأخير والتسويف (Weinstein, et al., 2002).

وإستراتيجية الدافعية تهدف إلى مساعدة المتعلمين على دفع أنفسهم نحو التعلُّم والتركيز، وتطوير حاجاتهم نحو الإنجاز، وخلق شعور الحماس لديهم، وتحديد أهدافهم التعلمية وتمكينهم من تجزئة المهمات التعلُّمية إلى مهمات فرعية. وتزيد الدافعية من قلق المتعلم وتوتره، وكلّما زادت الدافعية زاد القلق والتوتر اللذان يؤثران في الجانب الانفعالي في اكتساب المعرفة والمهارة والاتجاه، فالقلق العالي يؤثر سلباً على تحصيل الطالب، وكثير من الناس يستطيع التكيف مع مستوى معتدل من التوتر، وقد تقل كفاءة الفرد عندما يكون متوتراً جداً.

٦. **القلق Anxiety:**

القلق هو مجموعة من المعتقدات التي يدركها الطالب حول انفعالاته كرد فعل عند القيام بالأعمال المدرسية عامة، ومواجهة الموقف الاختباري خاصة، كالشعور بالتوتر والعصبية الشديدة التي يجعله ينسى ما تعلمه، والتفكير فيما يترتب عن فشله في الامتحانات (Weinstein, 1994).

ويرتبط القلق بشكل واضح بالتحصيل الدراسي، إذ أن الفرد يكون عادة بحاجة إلى مقدار معين من القلق حتى ينجز أي مهمة في حياته بشكل سليم، ومثل هذا المستوى من القلق يعتبر عادياً بل ضرورياً للقيام بالمهام والواجبات اليومية على اختلاف أشكالها، كما يمكن القول إنه إذا لم يكن لدى الفرد هذا المستوى من القلق فإن ذلك يؤدي إلى ضعف الدافعية، وبالتالي، إلى تدني الانجاز أو التحصيل، وكذلك فإن القلق المرتفع يؤدي إلى تدني الانجاز أو التحصيل وتشتيت الانتباه والارتباك.

ويقيم هذا المقياس درجة قلق الطلبة من المدرسة ومن أدائهم الأكاديمي، فالطلبة ذو الدرجات المنخفضة على هذا المقياس يعانون من مستويات عالية من القلق المرتبط بالمدرسة، أما ذوو المستويات المرتفعة فإنهم يستطيعون إيجاد طرق للاهتمام المباشر، وإكمال المهام الأكاديمية بنجاح. لذلك فالطلبة ذو الدرجات المنخفضة على هذا البعد ربما يحتاجون إلى تطوير تكتيكات للتعامل مع القلق وتخفيضه، لذلك يجب الاهتمام به من خلال التركيز على المهمة (Weinstein, et al., 2002)

ويتضمّن الاختبار قياس مستوى القلق، والخوف وما ينتج عنهما من عصابيّة، وهذا العامل هو الوحيد الذي يقاس بطريقة سلبيّة، وبمعنى آخر أنه كلّما كانت النّتيجة مرتفعة فيه كلما

كانت سلبيّة، لأنّها تشير إلى مشكلة لها آثارها السيّئة على المتعلّم، وتؤدّي إلى الارتباك أثناء الامتحانات والتشتّت وعدم التّركيز أثناء الدّراسة.

والجدير بالذكر أن عناصر مكونَيْ الإرادة والمهارات لا يمكن الحكم عليهما دون مكون تنظيم الذات.

ثالثاً: مكّون تنظيم الذات Self-Regulation Component:

تشير إستراتيجية تنظيم الذات إلى التناسق الجيد والانسجام المتوازن والتوافق المستمر لأنشطة الطالب المعرفية ممّا يساعده على اختيار المعلومات، وعمل روابط بين المعلومات المتعلمة، تتمثل في تجميع واختصار وانتقاء الفكرة الرئيسة من الموضوع، وهي تحتاج إلى مزيد من الجهد وتؤدي إلى التحسن في الأداء. ويتم تنظيم المعلومات أو الفقرات مع بعضها البعض في وحدات مترابطة، مما يسهل تعلم المعرفة الجديدة وربطها بالقديمة من خلال التركيز، وإدارة الوقت والاختبار الذاتي واستخدام مساعدات الدراسة المتوفرة (Weinstein, et al. 2002).

والمتعلم هو الذي ينظم ذاته مدفوعاً لأداء عمله ويراقب نجاحه، ويعرف الأوقات والمواقف التي تتطلب استخدام إستراتيجية أو لا تتطلب استخدام إستراتيجية معينة، وهذا يجعل من الضروري أن تقدم استراتيجيات التعلُّم من الصفوف الابتدائية والمرحلة الإعدادية والثانوية والجامعية ليصبحوا متعلمين مستقلين ومنظمين لذاتهم (جابر، ١٩٩٩).

ويعتقد زيمرمان (Zimmerman (2002 أن هذا التنظيم الذاتي يشكل عاملاً مساعداً في تحميل الطلبة مسؤولية المخاطرة للتوصل إلى التميز في الدراسة، ويعتبر أن هذه الإستراتيجية تؤهل الطالب حتى يميز بين التبرير والمنطق وملاحظة الأفكار والسلوك والمشاعر في المواقف الصعبة، وتمكنه من تجاوز مشكلات التأجيل والتسويف واللامبالاة التي غالباً ما يتعرض لها الطالب أثناء دراسته، فيصبح أكثر قدرة على تنظيم أموره ووقته مما يساعده في التخطيط وابتكار الإستراتيجيات الفرعية، وهذا يجعله واثقاً من نفسه ويتمتع بالانضباط في مستوى انفعالاته بحيث يبحث عن إثراء معلوماته ليختار أفضل الأساليب التعلُّمية وتطبيقها بمسؤولية.

ويركز هذا البُعد على ترك الحرية للمتعلمين ليختاروا من بين هذه الاستراتيجيات المتعددة، الإستراتيجية المناسبة لقدراتهم من جهة والتي تتفق مع متطلبات المهمة من جهة أخرى، وتنمي هذه الإستراتيجية حب المطالعة الحرة والتزويد بالمعرفة وسعة الإطلاع فيصبح المتعلم واسع الأفق قادراً على اكتشاف الحقائق أو الربط بين الأفكار واستنباط الحلول. وعلى الرغم من أن المتعلمين ذوي التعلُّم المنظم ذاتياً قد يواجهون صعوبات في تنظيم بيئتهم بسبب: الزحام أو الضوضاء أو التلفاز أو نقص الوسائل التعليميّة إلا أنهم غالباً ما يتميزون بقدرتهم على التكيف مع ظروف البيئة المحيطة بهم نتيجة وعيهم بها وقدرتهم على التحكم التنظيمي فيها (Zimmerman & Risemberg, 1997).

وترى واينشتاين وبلمر Weinstein, Palmer (2002) أنّ اعتماد المتعلم على نفسه في تنظيم المعلومات أو الفقرات مع بعضها البعض في وحدات مترابطة يسهل تعلم المعرفة الجديدة وربطها بالقديمة، ومن الأمثلة على هذه الإستراتيجية التلخيص للمادة أو إعادة الصياغة باللغة الخاصة، والقدرة على تحويل أو ترجمة المعلومات إلى صيغة أو شكل آخر بحيث يجعل الخبرة أكثر فهماً، فالمتعلم الاستراتيجي لديه قدرة على تنظيم ذاته وأفكاره ومعتقداته وأفعاله، وهذا بالضرورة ينتج مخرجات تعلّميّة إيجابية، ويشمل مكون تنظيم الذات في قائمة استراتيجيات التعلُّم والدراسة إدارة الذات والتي تتضمن الأبعاد التالية:

٧. التركيز Concentration:

في هذه الإستراتيجية يقوم الفرد بالبحث عن جميع الخصائص والأبعاد المكونة للمفهوم أو المثير المراد ترميزه، أي يركز على أكثر من خاصية، وهنا يقيّم هذا المقياس قدرة الطلاب على التوجيه والمحافظة والاهتمام بالمهام الأكاديمية ليصبح أكثر فعالية وكفاءة، فالطلبة ذوو الدرجات المنخفضة ربما يحتاجون إلى تعلم مراقبة مستوى تركيزهم وتطوير تكتيكات لإعادة اهتمام الطلبة وعدم السماح بالتدخلات الخارجية من الأفكار أو المشاعر والتي تؤثر سلباً على التركيز (Weinstein, Palmer & Shulte, 2002).

٨. مساعدات الدراسة Study Aids:

إن مصادر المعرفة والعلم المتوافرة للطلبة في هذه الأيام متنوعة ووفيرة ويمكن الوصول إليها بطرق سهلة وجذابة، دون الاعتماد على المعلم للحصول عليها (الصرايرة وآخرون، 2009). وإنّ استخدام الطلبة للتقنيات والدعم المتوفر أو المواد أو الموارد اللازمة

يساعدهم على تعلم وتذكر المعلومات الجديدة. أمّا بالنسبة للإستراتيجيّات التي تعتمد نوعيّة الوسائل المساعدة والمصادر المتوفرة لديهم من أجل التعلُّم بطريقة أكثر فاعليّة فهي تتضمّن استخدام القاموس والانترنت والمراجع والتعاون مع الآخرين وتبادل الآراء والمعلومات أو اعتماد الرسومات والبيانات التوضيحية وكذلك التلخيص سواء كان شفوياً أو كتابياً.

ويذهب هذا المقياس إلى ما يستعين به المتعلّم من مراجع ومصادر، وعمّا إذا كان يكتفي بكتبه المدرسيّة كمصدر للمعلومات، وفي كلتا الحالتيّن يعتبر هذا العامل مقياساً للجهود التي يقوم بها الطلاب من أجل أداء أفضل (جابر، ١٩٩٩).

ويستخدم هذا المقياس لتقيّم مدى استخدام الطلبة لمصادر التعلُّم المتوفرة والاستفادة من الدعم المقدم لهم، والطلبة الذين يحصلون على درجات منخفضة يكونون بحاجة إلى تطوير فهم أفضل للموارد المتاحة لهم ومصادر التعلُّم وكيفية استخدامها ليصبحوا متعلمين أكثر فاعليّة وكفاءة (Weinstein, Palmer & Shulte, 2002).

٩. الاختبار الذاتي Self-Testing:

يقيم هذا المقياس الطلبة الذين يستخدمون تكتيكات وطرقاً لمراقبة فهمهم للمعلومات التي تعلموها ومراجعتها، والطلبة الذين يحصلون على درجات منخفضة ربما يحتاجون إلى تطوير تقديراتهم لأهمية الاختبار الذاتي وتعليمهم طرقاً وأساليب فعّالة لمراجعة المعلومات ومراقبة مستوى الفهم والقدرة على تطبيق ما تعلموه (Weinstein, Palmer & Shulte, 2002). فالاختبار الذاتي عملية اختبار الطلبة لأنفسهم خلال فترات منتظمة بهدف التأكد من مدى فهمهم وتذكرهم للمادة الدراسية سواء كانت المقروءة أم المسموعة، ويذكر زيمرمان (2000) Zimmerman أن إستراتيجية الاسترجاع مهمة لما توفره من قدرات تساعد الطالب على تنظيم ذاته واكتساب المعلومات والاحتفاظ بالسجلات للاستعانة بها في الامتحانات والمهمات التعلُّمية الأخرى، وكذلك تخلق لديه القدرة على تقييم ذاته ونتائج أعماله.

١٠. إدارة الوقت Time Management:

إن إدارة الوقت تعني توجيه إدارة الفرد الذاتية نحو الأداء المطلوب وفقا للزمن والوقت المحدد، فهو تنظيم ذاتي للوقت والتحكم الذكي بتنفيذ مخططات الدراسة التي تمت جدولتها ليكون المتعلم فاعلاً وكُفُؤا ً(عامر، ٢٠٠٥).

ويقيّم هذا المقياس تطبيق الطلبة لمبادئ إدارة الوقت في الوضع الأكاديمي، والطلبة الذين يحصلون على درجات منخفضة على هذا المقياس ربما يحتاجون إلى تطوير طرق لجدولة أوقاتهم وتقنيات وتكتيكات من أجل ضمان إنهاء المهام الأكاديمية والابتعاد عن التأجيل والتسويف، وقد يساعدنا هنا تقديم نشاطات غير أكاديمية يقوم المتعلم بإنهائها في الوقت المحدد لمساعدته (Weinstein, Palmer & Shulte, 2002).

وأخيراً تُدار عناصر مكونَيْ الإرادة والمهارات من خلال مكون تنظيم الذات في سياق البيئة الأكاديمية لدى الطلبة والتي تشكل متغيرات وعناصر خاصة بالمتعلم.

والجدير بالذكر أنّ المكونات الثلاث السابقة (المهارة، الإرادة، تنظيم الذات) يمكن تعديلها بناءً على خصائص الطلبة التي لا يمكن تعديلها مثل: أسلوب التعلُّم والتحصيل والجنس والتي ندرسها بالواقع كما هي موضحة في جدول رقم (1).

أسلوب التعلُّم Learning Style:

نتيجة لاختلاف الطلبة بعضهم عن بعض وكذلك اختلاف مادة التعلُّم فإنه لا توجد إستراتيجية أفضل من الأخرى، وبناءً على ذلك تتحدد الأفضلية في ضوء خصائص المتعلم نفسه ونمط التعلُّم، فليس بالضرورة أن يستخدم الأفراد الإستراتيجيّة نفسها ولكن تكون الأفضلية بناءً على نوع الاختلاف بينهم، وتختلف الإستراتيجية الأفضل تبعاً لطبيعة المهام التعلُّمية – التعلُّمية، فالفرد لن يستخدم نفس الإستراتيجية دائما بل ستتغير تبعا لتغير مادة التعلُّم (شاهين، ٢٠١٠).

ويمكن أن تختلف استراتيجيات التعلُّم بين المتعلمين باختلاف أسلوب التعلُّم الذي اعتادوا على تفضيله، حيث أن الطلبة يميلون إلى التعلُّم بطرق مختلفة وهذا يجب أن يتناسب مع مختلف أساليب التعلُّم الممكنة مما يجعل نظام التعلُّم مكوناً من عدة أنظمة داخل نظام واحد (Howell, 2001). ويتفق كثير من التربويين على أن تعليم الطلبة كيف يتعلمون هام جداً ويحتمل أن يكون الهدف النهائي للتعلم، لكن كيف يمكن اختيار أفضل إستراتيجية للتعلم؟ نظراً لاختلاف الأفراد بعضهم عن بعض واختلاف كل منهم بأسلوب التعلُّم المفضل لديه يجب أن نساعد طلابنا على معرفة أفضل استراتيجيات التعلُّم التي تقابل أسلوب التعلُّم المفضل لديهم وذلك لمساعدتهم على التكيف والاستفادة من قدراتهم وتعزيز استخدامهم للإستراتيجيات (Cherney, 1995).

ولقد تعددت المحاولات النظرية التي تسعى للتوصل إلى تصنيف للمتعلمين حسب أسلوب تعلمهم، ومن الأعمال النظرية المبكرة أعمال كارل جونغ (Carl Jung) عندما أشار إلى وجود فروق جوهرية بين الأفراد في الطريقة التي يلاحظون بها الأشياء، ويتخذون القرارات ويتفاعلون مع الآخرين، إذ يعتمد بعضهم على الملاحظة وبعضهم على الحس فيما يعتمد آخرون على الحدس (قطامي، ١٩٩٨). ومن هُنا اختلفت تعريفات أسلوب التعلُّم فعرف كولب (1984) Kolb أسلوب التعلُّم بأنه سلوكيات وصفات إدراكية ووجدانية وفسيولوجية تشكل مؤثرات ثابتة نسبياً لكيفية الإدراك والمعالجة والتفاعل مع البيئة التعلُّمية لوصف النشاطات والسلوكيات والاتجاهات التي تحدد الأساليب المفضلة عند الأفراد في التعلُّم، أي أنّه الطريقة المفضلة عند الفرد لإدراك المعلومة واكتساب الخبرات ومعالجتها واحتفاظه بها. في حين عرفت دن (1990) Dunn أسلوب التعلُّم بالطريقة التي يبدأ بها كل متعلم تركيزه على المعلومات الجديدة الصعبة ومعالجتها واستيعابها واسترجاعها، كما أضافت أن أسلوب التعلُّم هو مجموعة من الخصائص والصفات الشخصية البيولوجية والتطورية التي من شأنها أن تجعل التعلُّم نفسه فعّالاً لبعض الطلبة وغير فعّال لآخرين من خلال مجموعة من الأداءات المميزة للمتعلم والتي تعتبر الدليل على طريقة تعلم المتعلم وطريقة استقباله للمعلومات الواردة إليه من البيئة المحيطة بهدف التكيف معها. أمّا سترينبرغ وجريجورنك وزنج (Sternberg, Grigorenk & Zhang 2008) عرفوها بأنّها الطرق الطبيعية للفرد وعادته المفضلة في معالجة المعلومات الجديدة واسترجاعها والتي يستمر في استخدامها بغض النظر عن طرق التعليم والمحتوى، وأن أسلوب التعلُّم يتضمن المؤشرات المعرفية والنفسية التي تعكس كيفية استقبال الفرد للمعلومات وطريقة معالجتها والاستجابة لها على نحو ايجابي من خلال بيئة التعلُّم والاتجاهات التي تحدد الأساليب المفضلة عند الأفراد في التعلُّم.

ويختلف الطلبة بعضهم عن بعض من خلال صفاتهم الفردية وأسلوب تعلمهم وطريقة استقبالهم للمعلومات، وفي الوقت الذي تتواجد فيه الكثير من الأساليب والطرائق البديلة التي يمكن للمعلم من خلالها أن يصل إلى طلابه، هنالك أيضاً العديد من أساليب التعلُّم التي تميز الطلاب بعضهم عن بعض، وهنالك العديد من الخواص التي يمكن تصنيف طرق تعلم الطلاب وفقها، ومنها: الخواص المتعلقة بقنوات الاستيعاب، والمميزات المرتبطة بأنواع المحفزات، وكذلك المثيرات التي يتم استيعابها عبر قدرات الطالب على التفكير مثل: المعلومات المحسوسة والمجردة، فبعض الطلاب يتعلمون عن طريق حاسة معينة أكثر من الحواس الأخرى، فبعض الطلاب الذين يستفيدون بشكل كبير من المعلومات السمعية لأن الوسيط السمعي قوي لديهم يطلق

عليهم بالمتعلمين السمعيين. وهناك نسبة أخرى من الطلاب ممن لديهم قدرات أقوى على الاستفادة من المعلومات البصرية ويطلق على هؤلاء الطلاب بالمتعلمين البصريين. بينما نجد البعض منهم يلمسون الأشياء بأيديهم، أو يقومون بالتجارب بأنفسهم ويطلق عليهم بالمتعلمين اللمسيين (Felder, 1996).

وهنا أضاف فيلدر (1993) Felder حقيقة أنّ لكل فرد كيان وأسلوب خاص به في التعلُّم واكتساب المعرفة من خلال الخبرات التعليمية التي يمر بها وطريقة تعامله معها وكذلك مجموعة الاستراتيجيات التي يتعلم بها، وقسم فيلدر وسيلفرمان (1988) Felder & Silverman الطلبة وفق تفضيلاتهم إلى أربعة أساليب هي: (الحسي- المجرد، البصري- اللفظي، النشط- التأملي، التسلسلي- الشمولي) وهذه التفضيلات الحسية ليست مطلقة وإنما نسبية ويتنوع تفضيل الطلاب لأسلوب استقبال المعلومات فبعضهم يفضل الأسلوب الحسي وبعضهم الحدسي، وكذلك يختلف الطلاب في فاعلية اكتساب المعلومات الحسية فبعضهم يفضل الأسلوب السمعي والأخر يفضل الأسلوب البصري، كما أن الطلبة يختلفون في معالجتهم للمعلومات فبعضهم يفضل التأمل فيما يفضل آخرون المعالجة النشطة، أمّا بالنسبة للفهم المميز للمعلومات نجد بعض الطلبة يعتمد على التعلُّم الكلي الشمولي التام بينما يلجأ آخرون إلى التسلسل والتحليل خطوة بخطوة وبشكل منظم، وجميع هذه التفضيلات يستخدمها الفرد في تعلمه إما باستمرار أو على نحو متقطع.

مؤشر أساليب التعلُّم Index of Learning Styles

أُعدت الطبعة الأولى لمؤشر أساليب التعلُّم Index of Learning Styles (ILS) عام ١٩٩١ من قبل كل من ريتشارد فيلدر Richard Felder وباربرا سولومن Barbara Soloman. والجدير بالذكر أنّ فيلدر قسّم أنواع التعلُّم وفقاً لمنطق الحواس، الذي يتمتّع به كلّ كائن حيّ، ويحاول أسلوب التعلُّم الإجابة عن أربعة أسئلة هي (Felder & Brent, 2005):

- أي نوع من المعلومات يفضل الطلبة استقبالها؟ (حسي- مجرد)

في هذا النمط يعتمد المتعلم على الإدراك اللمسي (الحسي) لتعلم الأفكار والمعاني، وأن المتعلم يتعلم على نحو أفضل من خلال العمل اليدوي والمخبري، وعمل التصاميم والنماذج والمجسمات وإجراء التجارب والأنشطة الحركية والفك والتركيب والعروض والإجراءات والتطبيقات إلى غير ذلك من ممارسات عملية، وأن الطلبة الذين يفضلون هذا النمط، يمليون إلى ممارسة ومعالجة الخبرات التعليمية يدوياً، ويفضلون التجربة العملية للخبرات التعليمية عملياً قبل الأخذ بها، وأن فهمهم للخبرات التعليمية تكون نتيجة لعملها يدوياً، كذلك لديهم مهارات عالية في استقبال وتجهيز ومعالجة الخبرات العملية من خلال المناقشة وأوراق العمل والنشرات، وإن

ادراكاتهم تتم بشكل مناسب من خلال وسائط تجريبية عملية. ويقابل هذا النمط المتعلم المجرد الذي يهتمّ بالمبادئ ويتوجّه بتعلّمه باتجاه الأفكار والنظريّات والمعاني والمفاهيم، ويميل للتعلم بشكل أفضل من خلال التفكير الإبداعي الخلاق المنتج لأفكار مثيرة وجديدة.

- أيّ من المعلومات الحسية أكثر فاعلية عند الطلبة؟ (البصري- لفظي).

بعض الطلبة بصريون يفضلون التمثيل المرئي كالصور والرسوم البيانية والعروض التصويرية التي يرونها، حيث يفضّل المتعلّم من هذا النوّع المعلومات المرئيّة ويكتسبها من خلال الشرح ومن خلال إعطاء المعلومات والمناقشة وأوراق العمل والنشرات، ويقابل هذا المتعلم اللفظي الذي يتعلم من خلال المحاضرة وأشرطة التسجيل والحوارات والمناقشات ويتم ذلك بإعطاء المعلومات عن طريق الحوار والمناقشة وأوراق العمل ويستفيد منها المتعلم عن طريق المعلومات المسموعة والمحاضرات والمناقشات والشرح عن طريق الكلام والإصغاء وتؤثّر في هذا النوّع من المتعلّمين نبرات الصوت ومهارات الإلقاء وطريقة اللفظ، وفي هذا النمط يعتمد المتعلم على الإدراك السمعي، والذاكرة السمعية، وإنه يتعلم على نحو أفضل من خلال سماع المادة التعليمية كسماع المحاضرات والأشرطة المسجلة، والمناقشات والحوارات الشفوية إلى غير ذلك من ممارسات شفوية، والطلبة الذين يفضلون هذا النمط يتصفون في ضوء هذا الوسيط بعدة صفات منها: فهم واستيعاب الخبرات التعليمية المسموعة، ولديهم قدرة عالية على الاستماع الجيد، كذلك لديهم ترابطات سمعيّة جيدة، وأن لديهم مهارات عالية في استقبال وتجهيز ومعالجة الخبرات السمعية، الأمر الذي يجعل إدراكهم للخبرات التعليمية يتمَّ بشكل مناسب من خلال الوسائط السمعية.

- كيف يفضل الطلبة معالجة المعلومات؟ (نشط- تأملي).

بعض الطلبة يفضل حل المشكلة ومعالجة المعلومات من خلال العمل الجماعي وتجربة كل شيء، ويفضّلون الأنشطة الحركيّة واللمسيّة والتي يكتسب فيها المتعلم ويتعلّم من خلال الحركة والمشاركة وتطبيق الأشياء المراد تعليمها بيديه عن طريق اللمس واكتشاف العالم الفيزيائي، بينما يفضل آخرون التفكير والعمل وحدهم أو مع شخص محدد ويتعلمون بشكل متأني وبتفكير عميق، ويفكر كثيراً بكيفية عمل الأشياء.

- كيف يستطيع الطلبة التقدُّم نحو فهم مميز للمعلومات؟ (تسلسلي- شمولي).

هناك طلاب يعتمدون على التعلُّم بشكل خطيّ منظم وبخطوات تدريجية صغيرة والمتعلّم من هذا النوّع يفضّل طريقة عرض المعلومات التي تنتقل من الخاص إلى العام، وآخرون

يعتمدون على التعلُّم بشكل كلي شمولي، وينتقلون من معلومة إلى أخرى بشكل فجائي وبدون ترتيب ويكتسبون المعلومات عن طريق عرضها من العام إلى الخاص.

ويذكر فيلدر Felder (1996) أنّ أنواع التعلُّم المتّبعة بين الطلاب تختلف من طالب لآخر في إكتساب المعلومات، حيث يركّز بعض الطلاب على الحقائق والمعطيات بينما يشعر البعض الآخر بالرّاحة والتجاوب في تعلّم الأنماط النظرية، ومنهم من يتجاوب مع الأشكال المرئيّة كالصور والمخططات، ومنهم من يكتسب عن طريق الشروحات المكتوبة أو الشفويّة، كذلك هناك بعض من الطلبة يفضّلون العمل والتعلُّم مع الآخرين، بينما البعض الآخر يفضّل العمل والتعلُّم بمفرده. وإنّ لكل متعلم نمطه المميز في التعلُّم والذي يعكس تفضيله لوسيط أو أكثر من الوسائط الحسية والإدراكية في استقبال المعلومات وتجهيزها ومعالجتها على نحو أكثر كفاءة وفاعليّة ويسر.

نلاحظ مما سبق أن نماذج أسلوب التعلُّم تركز على الفرد وأسلوبه الخاص في التعلُّم واكتساب المعرفة من خلال الخبرات التعليمية التي يمر بها ويتعامل معها، وهو ما يسمى بأسلوب التعلُّم الذي يفضله الطالب وتحاول النماذج المتعددة لنظرية أسلوب التعلُّم الجمع بين الطرق المختلفة التي يتعلم بها الأفراد حيث أن مراعاة أساليب تعلم الطلبة تعد من العوامل المهمة في توفير بيئة تعليمية تتيح للطالب فرصة التعلُّم المعرفي والانفعالي والسلوكي مما يساعد على توليد الحوافز لديهم والرفع من درجة الدافعية للتعلم والتحصيل وتوجيه تعلمهم (Felder & Brent, 2005).

ويؤكد فيلدر Felder (1996) أنّه لا بدّ للمتعلم أن يكون فعّالاً ومتمكّنا من جميع أنواع التعلُّم ليكون من المتفوّقين، وأنّه من الضروري إتقان المهارات الكتابيّة والشفويّة، لأنّ المعلومات غالباً ما تكون من النمطيّن المكتوب والشفوي وإلاّ سوف يخسر جزأً من هذه المعلومات وهذا ما يعيق تعلّمه. وبيّن أنّه عندما تتضارب أنواع وأساليب التعلُّم مع أنواع وأساليب التعليم فالنتيجة غالبا ما تكون شعور المتعلّم بالملل والضجر واللامبالاة، وبالتّالي الإخفاق في الامتحانات وهذا ما يثير المعلّم فتبرز اعتراضاته على الطلاب الذين يخفقون في الامتحانات أو الذين يسيئون التصرّف ويعتبرهم مهملين وكسالى ومشاغبين ولا يمكن السيطرة عليهم.

التحصيل الأكاديمي:

يرتبط مفهوم التحصيل الدراسي ارتباطاً وثيقاً بمفهوم التعلُّم المدرسي، إلا أن مفهوم التعلُّم المدرسي أكثر شمولاً فهو يشير إلى التغيّرات في الأداء تحت ظروف التدريب والممارسة، ويتمثّل في إكتساب المعلومات والمهارات وطرق التفكير وتغيير الاتجاهات والقيم وتعديل أساليب التوافق بين النواتج المرغوبة وغير المرغوبة، ويعدّ التحصيل من الطرق والأساليب المختلفة التي يستخدمها المعلم للكشف عن تفاعل المتعلم مع المعززات الدراسية وانتقالهم من مرحلة إلى أخرى، فالتحصيل الدراسي هو الحصول على معلومات وصفيّة تبيّن مدى ما حصلّه الطلاب بطريقة مباشرة من محتوى المادّة الدراسيّة، من خلال الاختبارات التي يطبّقها المعلّم على مدار العام الدراسي، وذلك لقياس مدى استيعاب الطلاب للمعارف والمفاهيم والمهارات التي لها علاقة بالمادّة الدراسيّة في وقت معيّن أو في نهاية مدّة تعليميّة معيّنة (المصري، ٢٠٠٩).

ويولي رجال التربية وغيرهم من المعنيين بالتعليم التحصيل الأكاديمي اهتماماً كبيراً لأهميته في حياة الفرد، ولِمّا يترتب على نتائجه من قرارات تربوية حاسمة، إذ يعتبر التحصيل الأكاديمي معياراً أساسياً لمعظم القرارات التربوية والمنهجية والتعليمية والإدارية، كما يتم بموجبه التعرف على مقدار تقدم الطلبة في الدراسة وتوزيعهم على أنواع التعليم المختلفة كذلك في اختيار البرامج التعليمية التي تناسبهم، ويُعدّ التحصيل الأكاديمي بجوانبه المعرفية والوجدانية والنفسحركية هو من العوامل البالغة الأثر في تكوين شخصية الفرد، ويحدد إلى درجة ما المكانة الاجتماعية والاقتصادية له، لذلك يحرص كل مجتمع على أن يحصل أفراده أقصى ما يستطيعون من علم ومعرفة (ارتاحي، ١٩٩٣).

والجدير بالذكر أنّ التحصيل الدراسي يتأثر بعدّة عوامل تندرج تحت العوامل الخارجيّة والعوامل الداخليّة. وتتمثّل العوامل الخارجيّة بالبيئة المحيطة بالمتعلم، بينما تتمّثل العوامل الداخليّة بخصائص الطالب المعرفيّة والنفسيّة التي تميّز شخصيّته عن غيره، وتعّد هذه العوامل مهمّة في ارتفاع مستوى تحصيله الدراسي (الكسواني والشناوي ومحمود والخطيب، ٢٠٠٨).

ويشير العديد من الباحثين إلى أنّ التحصيل الأكاديمي للطلاب يتزايد مع تكوينهم الشخصي والاجتماعي، وتتسع أفاقه نتيجة لنضجهم وتزايد خبراتهم، وهم إذ يمرون بمراحل النمو المختلفة تتسع الفروق بينهم ويصبح لكل منهم بالتدريج أسلوبه الخاص من القدرات، وتلعب الخبرة السابقة والنضج دوراً واضحاً في التعلُّم (أبو علام، ٢٠٠٤)، فالطالب الذي

يكتسب استراتيجيات التعلُّم والدراسة سوف يطور أداءه الأكاديمي ويزيد من ثقته بنفسه (المصري، ٢٠٠٩). كما يرى التربويون أن الطلبة الذين يتعلمون وفقاً لأسلوب تعلمهم والاستراتيجيات المناسبة يحصلون على معدلات أعلى من الذين لم يتعلموا وفقاً لذلك، كما أن النظم التربوية يجب أن تراعي القدرات والإمكانيات التعليمية لدى الطلبة وتراعي الفروق الفردية بينهم من خلال التقدم بالمراحل الدراسية (Cherney, 1995)، ومن هنا كانت الحاجة إلى الاهتمام باختلاف استراتجيات التعلُّم واختلاف الأسلوب المفضل للطالب والذي يمكنه من الاستقلالية في التعلُّم، وليزيد من قدرته على التحصيل الأكاديمي والتكيف (Howell, 2001). فالتحصيل الدراسي عنصر هام في تحديد نجاح الفرد إذ يعتبر مقياساً لنجاح الطالب (رواشدة ونوافلة والعمري، ٢٠١٠).

وبينت الدراسات (Schutz, et al., 2010; Yip, 2009; Hoveland, 2006، الخضري ورياض،١٩٩٣؛ سلوم ومحمود، ٢٠٠٦) أنّ المتعلمين قد يكون لديهم ضعف في تحديد استراتيجيات التعلُّم والدراسة مما يسهم في ضعف المخرجات الأكاديمية، وهذا يجعلهم عرضه لكثير من المشاكل في المدارس والكليات والجامعات مما يسبب لهم الفشل في التحصيل الأكاديمي وهذا يؤثر على الثقة بالنفس، لذا يجب عمل تحديث لمعرفتهم من خلال خبراتهم التعليمية، والاهتمام بالاستراتيجيات لما تسهم به من رفع التحصيل وتخريج كوادر ناجحة للمجتمع، إذ تُعدَ استراتيجيات التعلُّم إحدى الوسائل المؤدية إلى تحصيل مدرسي عالٍ وأفضل.

وأخيراً تغدو دراسة استراتيجيات التعلُّم والدراسة من المتغيرات الهامة الخاصة بالطلبة والتي ينبغي دراستها لأثرها الكبير على تحصيلهم وإثارة تفاعلهم ودافعيتهم ليتعلموا معتمدين على أنفسهم، إذ أنَّ معرفة المتعلم للطريقة المفضلة لأسلوب تعلمه واختيار استراتيجيات التعلُّم تعتبر من المهارات الضرورية للدراسة لمساهمتها في التطور المعرفي وفهم الخبرات واستيعابها على المدى البعيد، وهذا بدوره يؤدي إلى التعلُّم المستمر أو التعلُّم العميق الذي نسعى إليه ليبقى متلازما معهم لفترة طويلة الأمد.

وذلك يؤدي إلى تمكّين متخذي القرار من معلمين أو مرشدين أو مديرين أن يفهموا أساليب التعلُّم المفضلة لدى المتعلمين وبالتالي يمكنهم من انتقاء إستراتيجية التعلُّم المناسبة لتحقيق التكيّف لدى الأفراد (أبوسنينه وأبوعواد، ٢٠١٠).

الدراسات السابقة

بعد تناول الإطار النظري لاستراتيجيّات التعلُّم والدراسة وكذلك أسلوب التعلُّم ومن خلال مراجعة الأدب التربوي نستعرض بعض الدراسات السابقة ذات الصلة والتي تحدثت عن استراتيجيات التعلُّم وأسلوب التعلُّم وعلاقتهم ببعض المتغيرات.

الدراسات ذات العلاقة باستراتيجيات التعلُّم والدراسة:

في دراسة سليمان (١٩٨٨) بعنوان عادات الاستذكار ومشكلاته وعلاقته بالتفوق الدراسي، تكونت العيّنة من (١٣٣) طالبًا وطالبة من الصف الأول الثانوي في فصول المتفوقين والعاديين في القاهرة بجمهورية مصر العربية، وأعدت الباحثة مقياس "عادات الاستذكار لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية" تكون من (٩١) عبارة موزعة على أربعة أبعاد أساسية هي: مكان المذاكرة وأوقاتها، كيفية الاستعداد للدرس والاستماع إليه، كيفية المذاكرة، الاستعداد للامتحان وأداؤه، وتوصلت الدراسة إلى وجود ارتباطاً موجباً بين عادات الاستذكار والتحصيل الدراسي، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة المتفوقين والعاديين في عادات الاستذكار لصالح الطلبة المتفوقين، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في عادات الاستذكار فالطلبة المتفوقون يتبعون عادات استذكار سليمة.

أما دراسة أجراها فطيم (١٩٨٩) وكان هدفها كشف العلاقة بين عادات الاستذكار والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية البحرين على عينة عشوائية بلغت (٩٠) طالباً وطالبة وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطيه دالة بين عادات الاستذكار واتجاهاته والمعدلات التراكمية للطلاب والطالبات، ووجود فروق في المتوسطات بين طلاب وطالبات كلية البحرين الجامعية في درجات وعادات واتجاهات الاستذكار لصالح الإناث، ووجود فروق في المتوسطات بين طلاب وطالبات كلية البحرين الجامعية في درجات التحصيل الأكاديمي كما يعبر عنها المعدل التراكمي لصالح الإناث.

أمّا دراسة الخضري ورياض (١٩٩٣) والتي هدفت إلى معرفة مهارات التعلُّم والاستذكار وعلاقتها بكل من التحصيل الدراسي والذكاء ودافعية التعلُّم، بالإضافة إلى تحديد العلاقات المتبادلة بين كل هذه المتغيرات لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية، وتم إعداد قائمة مهارات التعلُّم والاستذكار ومقياس دافعية التعلُّم، وطبق الباحثان هذين المقياسين بالإضافة إلى اختبار القدرات العقلية الأولية على عينة قوامها (١٥٩) طالباً بالصف الثاني الإعدادي

بإحدى المدارس الإعدادية بمدينة الدوحة بدولة قطر، وأجريت عدة تحليلات إحصائية لتقنين أدوات الدراسة وللتحليل النهائي للبيانات، وأوضحت هذه التحليلات أن أفراد العيّنة لا يتمتعون بمهارات عالية في مجال التعلُّم والاستذكار، كما أن مستوى الدافعية لديهم متواضع، حيث كانت المتوسطات التجريبية لا تختلف كثيراً عن المتوسطات الافتراضية، كما ارتبطت كل مهارات التعلُّم والاستذكار ومكونات الدافعية بالتحصيل الدراسي على الرغم من أنه بعد عزل متغير الذكاء انخفضت هذه الارتباطات بدرجة واضحة رغم دلالة بعض منها. واتضح أيضا وجود فروق دالة إحصائيا في التحصيل بين مرتفعي ومنخفضي مهارات التعلُّم والاستذكار لصاح المجموعة الأولى، كما كان الفرق بين مجموعتي مرتفعي الدافعية ومنخفضي الدافعية في التحصيل دالاً لصالح المجموعة الأولى أيضاً، ومن ناحية أخرى كانت هناك ارتباطات دالة بين مهارات التعلُّم والاستذكار ومكونات الدافعية، وكان هناك تفاعل دال بين مهارات التعلُّم والدافعية في تأثيرها على التحصيل في حالة الدافعية المرتفعة فقط، وكان للدافعية تأثير دال في حالة الذكاء المرتفع فقط، بينما كان الذكاء له تأثير على التحصيل بغض النظر عن مستوى الدافعية، واتضح أن متغيرات المهارات والدافعية والذكاء استطاعت أن تفسر حوالي ٨٤,١% من تباين العيّنة في تحصيلهم الأكاديمي.

وقام حمود (١٩٩٩) بدراسة ميدانية حول العادات الدراسية (أخذ المذكرات والتركيز وإدارة الوقت والعلاقات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس دمشق وطبق عليهم مقياس رن (Wren) للعادات الدراسية وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عادات الدراسة تعزى إلى الجنس.

أما دراسة الخليفي (٢٠٠٠) والتي بحثت في العلاقة بين مهارات التعلُّم والدافع المعرفي والتحصيل الدراسي على عينة بلغت (٣٠٢) طالباً وطالبة من التخصصات العلمية والأدبية في كلية التربية في جامعة قطر، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة بين التحصيل الدراسي ومهارة انتقاء الأفكار الرئيسة والدافعية المعرفية. وهناك علاقة دالة وموجبة بين التحصيل الدراسي و مهارة انتقاء الأفكار الأساسية بالنسبة لعينة التخصصات الأدبية. وبينت الدراسة أن معالجة المعلومات وطرق العمل هما المتغيران الوحيدان من بين مهارات التعلُّم الأخرى وهي (الدافعية، التركيز، اختيار الأفكار الرئيسة، الاختبار الذاتي، الانتباه، تجنب التأخير، تنظيم الوقت، استخدام الوسائل المساعدة، استراتيجيات الاختبار، البحث المثابر عن المعرفة، التنظيم) وهما اللذان يمكن أن يسهما في المعدل الأكاديمي بالنسبة للعينة الكلية.أمّا

مهارات طرق العمل ومعالجة المعلومات وتنظيم الوقت لها إسهام في المعدل الأكاديمي بالنسبة لعينة التخصصات الأدبية

وفي هذا الصدد هدفت دراسة البقاعي (٢٠٠٥) إلى الكشف عن تفضيلات التعلُّم المعرفية لدى عينة من طلبة المدارس الثانوية في منطقة الجليل الغربي وعلاقتها ببعض المتغيرات وقد تمّ اختيار عينة مكونة من (٤٨٠) طالباً وطالبة وأظهرت النتائج أن الطلبة يمارسون تفضيلات التعلُّم المعرفية بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد التذكر والمسؤولية والمثابرة والدافعية تعزى لمتغير نوع المدرسة ولصالح المدارس الحكومية. ولم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس على أبعاد التفضيلات باستثناء بُعد التذكر، فقد وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث.

وفي دراسة الزواهرة (٢٠٠٦) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين العجز المتعلم وقلق الامتحان والتحصيل الدراسي واختلاف هذه العلاقة باختلاف الجنس، وتكونت العيّنة من (٢٢٧) طالباً وطالبة من الصف التاسع في المدارس الحكومية التابعة للواء قصبة محافظة المفرق تم اختيارهم بالطريقة العشوائية حيث تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية وكشفت النتائج عن وجود علاقة سلبية بين التحصيل الدراسي وقلق الامتحان، وبينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي يعزى لجنس الطلبة.

أما دراسة هوفلند Hoveland (2006) فقد هدفت إلى بحث العلاقة بين استراتيجيات التعلُّم والدراسة من جهة والتحصيل الأكاديمي من جهة أخرى، وتم استخدام مقياس LASSI لتقييم استراتيجيات التعلُّم، وتم إيجاد معامل ارتباط بيرسون حيث بيّنت النتائج أن هناك معامل ارتباط مرتفع وايجابي لدى الطلبة على درجات LASSI والتحصيل الأكاديمي، كما بينت أن أعلى معاملات الارتباط هي معالجة المعلومات وتليها الدافعية، وأقل معاملات الارتباط كانت للاختبار الذاتي وإدارة الوقت ومساعدات الدراسة.

وفي دراسة سلوم ومحمود (٢٠٠٦) التي هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام برنامج استراتيجيات التعلُّم والمذاكرة LASSP في واقع إنجاز طلاب المرحلة الإعدادية واتجاهاتهم نحو المذاكرة من طلبة الصف الرابع الإعدادي، ويشكل عينة الدراسة (ن=١٣٦) طالباً يستخدم إستراتيجية التلخيص واستخدام الوسائل المساعدة وإستراتيجية الاختبار واختيار الأفكار الرئيسة والاختبار الذاتي وإستراتيجية التنظيم، وبينت النتائج أن البرنامج المستخدم عمل على تقدير وإكساب الطلبة بعض استراتيجيات التعلُّم والمذاكرة الفعالة، وهذا أدى إلى تحسين مستويات

تحصيلهم، وبينت النتائج أيضاً أن محاضرات هذا البرنامج قد عملت على تحسين التحصيل الدراسي، وتعد هذه العملية تعزيزا للطلبة حيث أن هناك ارتباطاً بين استخدام استراتيجيات التعلُّم والمذاكرة الفعّالة وبين التحصيل الدراسي.

وفي ذات السياق نجد دراسة تحصلدار (٢٠٠٧) التي كشفت عن المتفوقين دراسياً لدى عينة من طلبة المدارس الثانوية (ن = ١٠٠) وبينت النتائج أنّ التفوق لم يقتصر فقط على من تتوافر لديهم نسبة ذكاء جيدة إلى جانب قدرات أخرى تضم الدافع للانجاز، وإنّما على خصائص معرفية أخرى ترتبط بقوة بإستراتيجيات التعلُّم حسب قائمة (LASSI)، وبينت نتائج الدراسة أيضاً أنّ الإناث تفوقن على الذكور في مسألة التحصيل الدراسي وفي جميع العوامل والمتغيرات المدروسة.

وهدفت دراسة عبد الرحمن (٢٠٠٨) إلى دراسة استراتيجيات التعلُّم لدى طلبة الصف العاشر في مدينة القدس وبلغت عينة الدراسة من (٢٨٨) طالب وطالبة، وأظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية في مجالات (الاتجاهات، وإدارة تنظيم الوقت، والتركيز، واستراتيجيات الاختبار لصالح الإناث مقابل تفوق الذكور في مجالات القلق ومعالجة المعلومات ومساعدات الدراسة والفحص الذاتي.

وفي دراسة بشارة والغزو (٢٠٠٨) والتي هدفت إلى قياس درجة وعي طلبة الثانوية العامة (الأدبي والعلمي) بأهمية استراتيجيات التعلُّم والدراسة وممارستهم لها لدى عينة مكونة من (١٩٤) طالباً وطالبة في المدارس التابعة لمحافظة معان، حيث أظهرت النتائج أن مدى وعي الطلبة بأهمية استراتيجيات التعلُّم متوسطة، وأنهم يمارسونها بدرجة منخفضة، وبينت النتائج أن هناك علاقة إيجابية طرديه بين الشعور بأهمية استراتيجيات التعلُّم وممارستها، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الوعي بأهمية استراتيجيات التعلُّم تعزى لمتغير الجنس وفروع الدراسة، كما كشفت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في ممارسة استراتيجيات التعلُّم تعزى لمتغير الجنس وفرع الدراسة أو التفاعل بينهما.

وفي دراسة المصري (٢٠٠٩) التي بحثت في مستوى امتلاك طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة الإسراء لإستراتيجيات التعلُّم وكانت عينة الدراسة (٨٥) طالباً وطالبة واستخدام استبانة استراتيجيات التعلُّم للباحث Arbor (1989) وأشارت النتائج إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك استراتيجيات التعلُّم وفق لمستوى التحصيل (عالٍ، متدنٍ) على

بُعد استراتيجيات الدافعية للتعلم لصالح مستوى التحصيل العالي ولم تظهر النتائج فروق بين الجنسين.

وفي دراسة يب yip (2009) التي هدفت إلى دراسة الفروق في إستراتيجيات التعلُّم والدراسة بين طلبة جامعة هونج كونج المفتوحة لدى عينة مكونة من (١٠٠) طالب وطالبة تمّ اختيارهم بالطريقة العشوائية، وتمّ دراسة الفروق بين مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل وبينت النتائج أن مكون الإرادة وتنظيم الذات كانا أكثر أهمية بين مرتفعي التحصيل من مكون المهارات.

وفي ذات السياق هدفت دراسة أنيزا وآخرون (Aniza, Mohd, & Mohd, 2010) إلى بحث العلاقة بين استراتيجيات التعلُّم والدراسة LASSI مع التحصيل الأكاديمي واختلاف هذه الإستراتيجيات باختلاف كل من أسلوب التعلُّم والجنس ونوع المدرسة (مختلطة وغير مختلطة) لدى عينة عشوائية طبقية من طلبة المدارس بعمر (١٥) سنة في ماليزيا (ن=٤٠٠)، وبينت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية لاستراتيجيات التعلُّم في التحصيل الأكاديمي، وفروق ذات دلاله إحصائية للتحصيل الأكاديمي يعود للجنس (ذكور وإناث) عند مقارنتها بأنواع المدارس (مختلطة وغير مختلطة) لصالح الإناث. وأشارت النتائج أن العلاقة بين استراتيجيات التعلُّم والتحصيل الأكاديمي كانت كبيره، كما أشارت انه لم يكن هناك تأثير لأسلوب التعلُّم والتحصيل على الاستراتيجيات إلا من خلال الإستراتيجية المناسبة.

وخلافاً للدراسات السابقة هدفت دراسة جاتو Gatto (2010) إلى قياس القدرة التنبؤية لقائمة إستراتيجية التعلُّم والدراسة بالفشل الأكاديمي في ضوء بعض الخصائص الشخصية للمتعلم لدى عينة من طلبة كلية التمريض (ن = ١٣٣) وكانت العيّنة تشكل ٨٤% من الإناث، وبمتوسط عمر (٢٣) سنة، حيث استخدم مقياس LASSI وتم تحليل التباين وإيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وخلافا لكثير من الدراسات تبين أن مقياس استراتيجيات التعلُّم والدراسة LASSI لم يتنبأ بالفشل الأكاديمي.

كما هدفت دراسة جديد (٢٠١٠) إلى التعرّف إلى العلاقة بين أساليب التعلُّم وقلق الامتحان وتأثيرهما على درجة التحصيل الدّراسي، وإلى الكشف عن الفروق بين الطلاب المرتفعى والمنخفضى قلق الامتحان، وتكونت عينة البحث من (٢٦٤) طالباً من طلاب الصف الثاني الثانوي مسحوبةً بالطريقة العشوائية من أربع مدارس من مدارس دمشق الرسميّة وأظهر

البحث وجود ارتباط سالب دالٍ إحصائياً بين أسلوب التعلُّم وقلق الامتحان وارتباط موجب دالٍ إحصائياً بين أساليب التعلُّم ودرجات التحصيل الدّراسي، ولم يظهر هذا الارتباط بين أسلوب التعلُّم السطحي وقلق الامتحان، كما كشفت النتائج عن وجود فروق دالةً إحصائياً بين الطلاب المرتفعي والمنخفضى قلق الامتحان في أسلوب تعلّم (المعالجة العميقة) لصالح الطلاب المنخفضى قلق الامتحان، وفي درجات التحصيل الدّراسي لصالح الطلاب المنخفضى قلق الامتحان أيضاً، ولم تظهر فروق بينهم في أسلوب تعلّم (المعالجة السطحية).

في دراسة شوتز وآخرون Schutz, Gallagher & Tepe (2011) هدفت إلى دراسة الفروق في استخدام استراتيجيات التعلُّم والدراسة على مقياس LASSI بأبعاده العشرة لدى عينة من الطلبة (ن= ٥٧) في إحدى المساقات، حيث تم توزيعهم حسب تحصيلهم الأكاديمي إلى منخفضي التحصيل ومرتفعي التحصيل، وبينت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية ($0.05 > \alpha$) بين مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل في استخدام الأبعاد الفرعية (القلق، الاتجاهات، التركيز، الدافعية، واستراتيجيات الاختبار، واختيار الفكرة الرئيسة) لصالح مرتفعي التحصيل، ولم تبين النتائج فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل على استخدام الأبعاد الفرعية (معالجة المعلومات والاختبار الذاتي ومساعدات الدراسة وإدارة الوقت) حيث أوصت الدراسة بأهمية تعلم المهارات لأثرها في الأداء الأكاديمي، وبينت أن LASSI جيده في تحديد الطلاب الذين يمكن أن يستفيدوا من استراتيجيات التعلُّم والدراسة لتنمية مهاراتهم.

تعليق على الدراسات السابقة:

١- نجد أن الدراسات اهتمت بتطبيق استراتيجيات التعلُّم باختلاف مسمياتها على المراحل المختلفة ابتداء من الأساسية (الخضري ورياض، ١٩٩٣؛ الزواهرة، ٢٠٠٦؛ سلوم ومحمود، ٢٠٠٧، أنيزا وزملائه، ٢٠١٠) إلى المرحلة الثانوية (سليمان، ١٩٨٨؛ حمود، ١٩٩٩؛ البقاعي، ٢٠٠٥؛ بشارة والغزو، ٢٠٠٨؛ عبد الرحمن، ٢٠٠٨) وصولا إلى المرحلة الجامعية (فطيم، ١٩٨٩؛ الخليفي، ٢٠٠٠؛ هوفلند، ٢٠٠٦؛ يبب، ٢٠٠٩؛ شوتز وآخرون، ٢٠١٠) وهذا يتناسب مع الطرح العالمي والتوجهات الحديثة للأدب التربوي الحديث.

٢- إنّ الكثير من الباحثين ركزوا الاهتمام على دراسة استراتيجيات التعلُّم والدراسة لدى الطلاب في مختلف المراحل الدراسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي بغرض تحسين وتطوير العملية التربوية، وتوجيه الطلاب إلى الاهتمام بتنمية مهاراتهم الذاتية وقدراتهم على وضع استراتيجيات سليمة للدراسة.

٣- معظم الدراسات توصلت إلى وجود ارتباط موجب بين استراتيجيات التعلم مع التحصيل الدراسي.

٤- بعض الدراسات أوضحت أن استراتيجيات التعلم تتأثر باختلاف التخصص والجنس والبعض الآخر أظهر عدم تأثرها بأي من هذه المتغيرات.

الدراسات ذات العلاقة بأسلوب التعلُّم:

من الدراسات التي اهتمت بأساليب التعلُّم لدى الطلاب دراسة أجراها Tam (1997) على (٣٤٠) تلميذاً في مدارس هونغ كونغ الثانوية لمعرفة أثر تطبيق أساليب التعلُّم المفضلة لدى الطلاب على مواقفهم تجاه المدرسة وعلى تحصيلهم العلمي. وقد وجدت الدراسة تغيراً ايجابياً في مستوى التحصيل العلمي للطلاب وفي مواقفهم نحو المدرسة بعد أن تم تطبيق ما يفضلونه من استراتيجيات التعلُّم مما دعا الدراسة إلى أن توصي بأهمية إلغاء الأساليب التعليمية غير المرغوبة وإدخال إصلاحات على استراتيجيات التعليم بحيث تقابل ما يفضله الطلاب من أساليب.

وحول نفس الموضوع أجرى Chan (2001) دراسته عن أساليب التعلُّم على (٣٩٨) تلميذا في المدارس الثانوية في هونج كونج، وهي دراسة تهتم بتحديد ومقارنة أساليب التعلُّم العامة بين مجموعات من الطلاب الموهوبين والعاديين في المرحلة الثانوية ذكوراً وإناثاً، وفيما إذا كان هناك فروق بينهم في تفضيل أساليب التعلُّم التي يمكن نسبتها إلى النوع أو السن أو الموهبة. وتذكر نتائج الدراسة أن الطلاب الموهوبين والعاديين اشتركوا في تفضيل بعض الأساليب ورفض بعضها الآخر، إلا أنّ الطلاب العاديين لا يميلون إلى الأنشطة التعليمية التي قد تعرضهم للفشل أو الجدل، وذلك عندما يشعرون أن نسبة التحدي في الأنشطة التعليمية عالية جدا، كما ظهر الموهوبون أكثر تفضيلا للتعلم المستقل من الطلاب العاديين.

والدراسة الأخرى هي دراسة الفقهاء (٢٠٠٢) التي تهتم بمعرفة أنماط تعلم الطلبة في المرحلة الثانوية وعلاقة ذلك بالجنس ومستوى التحصيل ودخل الأسرة، وقد طبقت على (٧٥٧) تلميذاً في المدارس الأردنية الثانوية، وأسفرت نتائجها عن وجود اختلافات واضحة بين الطلاب في أنماط تعلمهم طبقا لمتغيرات الجنس والمستوى الاقتصادي للأسرة ومستوى التحصيل العلمي، مما يؤكد أهمية تحديد أنماط تعلم الطلاب لمراعاتها أثناء عملية التعليم، فالتعلُّم يكون أكثر فاعلية متى قدم بالطريقة التي يفضلها الطلاب.

وفي ذات الصدد هدفت دراسة زيتون (٢٠٠٣) إلى التعرف إلى أساليب التعلُّم المفضلة لدى طلبة الثانوية العامة في محافظة عجلون والعلاقة بينها وبين كل من الجنس والتحصيل الدراسي والمسار التعليمي وتم اختيار العيّنة (ن=٤٢٩) من الفرعين الأدبي والعلمي بالطريقة العشوائية العنقودية ولقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأفراد عينة الدراسة على مقياس أسلوب التعلُّم المفضل، ولم تظهر فروق تعزى لمتغير الجنس بينما ظهرت فروق تعزى للمسار التعليمي لصالح المسار الفرع الأدبي.

وفي دراسة المانع (٢٠٠٥) التي هدفت إلى الكشف عن أساليب التعلُّم المفضلة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة وأساليب التعليم الشائعة في مدارس مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، وتكونت العيّنة من (٥٧٩) طالباً وطالبةً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من بين طلاب السنة الثالثة المتوسطة من المدارس الحكومية والأهلية، فقد بينت النتائج أنّ الأساليب الأكثر تفضيلاً هو الأسلوب المعتمد (اللفظي) وبعدها التفكيري وبعدها الجماعي يليها الحسي والتخيلي وأخيراً العملي والمستقل.

هدفت دراسة المومني (٢٠٠٦) إلى التعرف إلى علاقة كل من أنماط التعلُّم والتفكير والدافعية في التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة الهاشمية، واختيرت العيّنة بطريقة غير مقصودة مكونة من (٤٣٦) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة الهاشمية، وأظهرت النتائج أن أنماط التعلُّم لها علاقة في التحصيل الدراسي بينما لا يظهر لأنماط التفكير وأنماط الدافعية علاقة بالتحصيل، كما ظهر وجود تفاعل بين أنماط التعلُّم وجنس الطلبة حيث كان التحصيل الدراسي لكل من النمطين النفعي والمتأمل من الذكور منخفضا بخلاف الإناث اللواتي كان تحصيلهن مرتفعا، وأشارت النتائج أن الطلبة يتوزعون على أنماط التعلُّم بأعداد ونسب مختلفة يحتل فيها المتأمل والنشط والنظري المراتب الأولى، وأظهرت النتائج أن لجنس الطلبة تأثير في التحصيل لصالح الإناث.

وكذلك هدفت دراسة الضمور (٢٠٠٨) إلى التعرف إلى علاقة أنماط التعلُّم السائدة لدى طلبة جامعات إقليم جنوب الأردن في التحصيل الأكاديمي والفاعلية الذاتية الأكاديمية، حيث تكوّن مجتمع الدراسة من الطلبة المسجلين في مؤسسات التعليم العالي في إقليم جنوب الأردن والبالغ عددهم (٢٣٣٦٢) طالباً، تكونت عينة الدراسة من (ن = ٩٧٥) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية لتمثيل الطلبة، حيث أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين النمط التنافسي لدى أفراد عينة الدراسة كنمط من أنماط التعلُّم والتحصيل الأكاديمي، ووجود علاقة ارتباطيه عكسية ذات دلالة إحصائية بين النمط التجنبي والتحصيل الأكاديمي.

كما أجرى العلوان (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى التعرف إلى أساليب التعلُّم المفضلة لدى طلبة المدارس الثانوية في مدينة معان وعلاقتها بمتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٢٠) طالباً وطالبة من المدارس الثانوية في مدينة معان، طبق عليهم قائمة

أساليب التعلُّم التي أعدها أوليفر Oliver، وبينت نتائج الدراسة أن أكثر أساليب التعلُّم المفضلة هي الأسلوب السمعي ويليه البصري، وأقل الأساليب تفضيلاً هو الأسلوب اللمسي أو الحسي، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التعلُّم تعزى إلى التخصص الدراسي، فقد كان الأسلوب المفضل لدى طلبة التخصصات العلمية هو البصري واللمسي، أما طلبة التخصصات الأدبية فكان الأسلوب المفضل لديهم هو الأسلوب السمعي، ولم تظهر فروق بين الطلبة الذكور والطالبات الإناث في أساليب التعلُّم.

وفي دراسة أبو عواد والصباغ (٢٠١١) التي هدفت إلى استقصاء أساليب التعلُّم المفضلة لدى الطلبة المتفوقين دراسياً في المدارس الأساسية في مدينة عمان، إذ تم استخدام مقياس فيلدر وسولمون Felder & Solomon لأساليب التعلُّم بعد التحقق من خصائصه السيكومترية، وتم تطبيق أداة الدراسة على عينة مكونة من (١٨٨) طالباً وطالبة من طلبة الصفوف الأساسية العليا (الثامن والتاسع والعاشر الأساسي)، والذين تم اختيارهم بطريقة قصديه من المدارس العادية ومن مدرسة اليوبيل، ممن تزيد معدلاتهم التحصيليّة عن ٨٠%، وقد بينت نتائج الدراسة أن أسلوب التعلُّم الأكثر تفضيلاً لدى الطلبة المتفوقين هو الأسلوب البصري، يليه الأسلوب النشط، ثم الأسلوب التسلسلي، الأسلوب الحسي، فالأسلوب الحدسي، واحتل الأسلوب اللفظي المرتبة الأخيرة، وتبين وجود فرق ذو دلالة إحصائية في الأسلوب التسلسلي/ الشمولي لدى الطلبة المتفوقين يعزى لجنس الطالب، لصالح الإناث في أسلوب التعلُّم الشمولي، ولصالح الذكور في أسلوب التعلُّم التسلسلي، وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التعلُّم المفضلة تعزى لمتغير المستوى الصفي للطالب، كما تبين وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين أسلوب التعلُّم النشط/ التأملي والمعدل التراكمي للطلبة المتفوقين.

تعليق على الدراسات السابقة:

١- نجد أن معظم الدراسات اهتمت بالكشف عن أساليب التعلُّم الشائعة واختلافها تبعاً لعدد من المتغيرات باختلاف المرحلة العمرية.

٢- أن الكثير من الباحثين ركزوا الاهتمام على دراسة أسلوب التعلُّم المفضل أو المتبع لدى الطلاب في مختلف المراحل الدراسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي بغرض تحسين وتطوير العملية التربوية، وتوجيه الطلاب إلى الاهتمام بتنمية مهاراتهم الذاتية وقدراتهم على وضع استراتيجيات سليمة للدراسة.

٤- بعض الدراسات أوضحت أن أسلوب التعلُّم يتأثر باختلاف التخصص والجنس والبعض الآخر أظهر عدم تأثرها.

من خلال العرض السابق يتبين عدم وجود دراسة تجمع بين استراتيجيات التعلُّم والدراسة وأسلوب التعلُّم ودراستها خلال المرحلة الأساسية العليا (السادس، الثامن، العاشر)، وكذلك مستوى التحصيل والجنس، حيث تسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن استراتيجيات التعلُّم والدراسة لدى طلبة المدارس واختلافها تبعاً لأسلوب التعلُّم ومستوى التحصيل والجنس ودراسة هذه الأساليب والإستراتيجيات بوصفها إستراتيجيات فعالة تسهم في النجاح الأكاديمي وتؤدي إلى تحسـين جودة مخرجات التعلُّم.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

نتناول في هذا الفصل وصفا لمجتمع الدراسة، وعينتها وكيفية اختيارها وحجمها وكذلك الأدوات المستخدمة فيها وإجراءات صدقها وثباتها وطريقة تصحيحها إضافة إلى إجراءات تطبيق الدراسة ومتغيراتها المستقلة والتابعة والمنهجية المستخدمة فيها وتصميمها والمعالجة الإحصائية المناسبة.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من كافة الطلبة المسجلين في وزارة التربية والتعليم والبالغ عددهم (٨٥٢٧٣) في مدينة عمّان بناءً على إحصائيات وزارة التربية والتعليم وذلك للمديريات الخمس في العام الدراسي (٢٠١١/٢٠١٢) من طلبة الصفوف السادس والثامن والعاشر للذكور والإناث في المدارس الحكومية كما هو موضح في الجدول (٢) أدناه

جدول ٢. مجتمع الدراسة لطلبة المدارس في مدينة عمان

المديرية	عمّان الأولى		عمّان الثانية		عمّان الثالثة		عمّان الرابعة		عمّان الخامسة		المجموع
الجنس	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
السادس	3157	3393	1070	1425	2872	3644	3548	4278	1457	1726	26571
الثامن	3762	3670	1435	1639	2923	3644	3833	4561	1678	1962	29107
العاشر	3500	3683	1543	1790	2804	3944	3781	4463	1883	2700	29596
المجموع	10419	10746	4048	4854	8599	10737	11162	13302	5018	6388	85273

المصدر: إحصائيات وزارة التربية والتعليم للعام ٢٠١١/٢٠١٢

عينة الدراسة:

تم اختيار أفراد العيّنة بالطريقة العشوائية العنقودية، حيث شكل حجم العيّنة نسبة ١% من حجم المجتمع وذلك بالنسبة والتناسب، كما هو موضح في الجدول (٣) أدناه:

جدول ٣. عينة الدراسة لطلبة المدارس في مدينة عمان

المديرية	عمان الأولى		عمان الثانية		عمان الثالثة		عمان الرابعة		عمان الخامسة		المجموع
الجنس/الصف	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
السادس	32	34	11	15	29	37	36	43	15	18	270
الثامن	38	37	15	17	30	37	39	46	17	20	296
العاشر	35	37	16	18	29	37	38	45	19	27	299
المجموع	1	108	42	50	88	109	113	134	51	65	865

يتضح من الجدول (٣) أعلاه أن حجم العيّنة من طلبة الصف السادس كانت (٢٧٠) موزعة على المديريات الخمس بواقع (١٢٣) طالب و(١٤٧) طالبة، وبالنسبة للصف الثامن كانت (٢٩٦) موزعة على المديريات الخمس بواقع (١٣٩) طالباً و(١٥٧) طالبة، وبالنسبة للصف العاشر كانت (٢٩٩) موزعة على المديريات الخمس بواقع (١٦٢) طالباً و(١٣٧) طالبة.

أدوات الدراسة:

استخدمت في هذه الدراسة أداتين لتحقيق أهداف الدراسة، أحداهما مقياس استراتيجيات التعلُّم والدراسة والأخر مقياس أسلوب التعلُّم.

الأداة الأولى: مقياس استراتيجيات التعلُّم والدراسة

تُعد قائمة LASSI للعالمة واينشتاين وزملائها (النسخة الثانية) من أحدث المقاييس المتداولة بالأدب التربوي الحديث.

أولا: تعريف ووصف الأداة

تُعتبر قائمة استراتيجيات التعلم والدراسة من الأدوات الواسعة النطاق نظراً لسهولة تطبيقها وتصحيحها منذ عام ١٩٨٤، وقامت بتطوير هذا الاختبار العالمة واينشتاين وزملائها على امتداد ثلاثة عقود وتستخدم في جامعة تكساس كمتنبئ بالنجاح وتحديد ما يحتاج الطلبة لتطوير أدائهم وذلك من خلال الاهتمام بضعف درجات الأبعاد الفرعية المكونة للمقاييس العشر والتركيز عليها (Hoveland, 2006). وبدأت واينشتاين وبالمر (2003) Weinstein & Palmer في تقييم المقياس وتحديد مجالات الضعف في استخدام مقياس LASSI وذلك منذ عام ١٩٩٧ وقد تم تطوير الإصدار الأحدث في عام ٢٠٠٢ الذي يستخدم (١٠) أبعاد فرعية –ضمن ثلاث مكونات– ولكل بُعد (٨) فقرات ليكون المجموع (٨٠) فقرة مبنيّة على طريقة ليكرت الخماسيّة، موزعة حسب المكونات في جدول (٤) التالية:

جدول ٤. الاستراتيجيّات المكونة لأنموذج LASSI

مكونات LASSI (خصائص قابلة للتعديل)	الاستراتيجيّات الفرعية للمكون	عدد الفقرات
مكون تنظيم الذات	التركيز	٨
	اختبار ذاتي	٨
	مساعدات الدراسة	٨
	إدارة الوقت	٨
مكون المهارات	معالجة المعلومات	٨
	اختيار الفكرة الرئيسة	٨
	إستراتيجية الاختبار	٨
مكون الإرادة	القلق	٨
	الاتجاهات	٨
	الدافعية	٨
المصدر: (Weinstien & Palmer, 2002)		

صدق مقياس LASSI:

قامت الباحثة بتعريب مقياس استراتيجيات التعلُّم والدراسة بشكل أولي، ومن ثُمّ تمّ عرضه على اثنين من المختصين باللغة الانجليزية وبعدها تم إجراء ترجمة عكسية للتأكد من صحة الترجمة والتأكد من مناسبتها ومدى سلامتها اللغوية للفئة العمرية المستهدفة.

الصدق الظاهري:

تمّ التحقق من صدق المقياس الظاهري من خلال عرضه على (١٠) من المحكّمين من الأساتذة المتخصصين في علم النفس التربوي وقسم المناهج والتدريس وكذلك قسم الإدارة التربوية، من كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية – ملحق رقم (٥)–، حيث طلب منهم تحكيم فقرات المقياس تبعاً لانتماء الفقرة إلى البعد المكون لها والسلامة والوضوح اللغوي. واستناداً لما أشار إليه المحكمون تم تعديل الصياغة اللغوية لـــ (٧) فقرات، وقد تجاوزت جميع الفقرات محك الإبعاد والحذف وبهذا الإجراء تم الحفاظ على العدد الأصلي للفقرات.

صدق المفهوم:

تمّ تطبيق المقياس على عينة مماثلة لأفراد الدراسة مكونة من (٣٠٠) طالباً وطالبة في الصفوف (السادس، والثامن، والعاشر)، وكانت من خارج عينة الدراسة، وذلك لاستخراج دلالات الصدق التلازمي ولإيجاد فاعّلية وصدق المقياس، وقد تمّ حساب معامل الارتباط بين كل فقرة والإستراتيجية التي تنتمي إليها، كما هو موضح في جدول رقم (٥) التالي:

جدول ٥. قيم معاملات الارتباط لكل فقرة من فقرات قائمة LASSI مع البعد

الرقم	الإستراتيجية	رقم الفقرة / معامل الإرتباط								
1	معالجة المعلومات	رقم الفقرة	3	11	15	23	27	44	50	58
		معامل الارتباط	0.58	0.67	0.64	0.72	0.49	0.63	0.69	0.66
2	اختيار الأفكار الرئيسة	رقم الفقرة	10	21	24	53	57	64	68	73
		معامل الارتباط	0.60	0.64	0.64	0.65	0.64	0.59	0.50	0.59
3	إستراتيجية الاختبار	رقم الفقرة	2	5	19	26	38	45	52	63
		معامل الارتباط	0.61	0.66	0.50	0.53	0.63	0.65	0.58	0.66
4	الدافعية	رقم الفقرة	14	22	30	39	42	56	65	80

الرقم	الإستراتيجية	رقم الفقرة / معامل الإرتباط								
		معامل الارتباط	0.64	0.59	0.58	0.70	0.45	0.67	0.64	0.68
5	القلق	رقم الفقرة	29	35	43	46	61	69	72	78
		معامل الارتباط	0.46	0.71	0.72	0.41	0.73	0.63	0.74	0.65
6	الاتجاهات	رقم الفقرة	6	17	36	41	48	51	70	76
		معامل الارتباط	0.40	0.64	0.46	0.59	0.54	0.63	0.65	0.66
7	التركيز	رقم الفقرة	1	8	16	32	49	55	75	79
		معامل الارتباط	0.65	0.75	0.80	0.73	0.79	0.81	0.48	0.79
8	اختبار ذاتي	رقم الفقرة	9	18	25	33	37	47	60	74
		معامل الارتباط	0.52	0.57	0.74	0.53	0.67	0.77	0.70	0.76
9	مساعدات الدراسة	رقم الفقرة	12	20	34	40	54	66	71	77
		معامل الارتباط	0.55	0.55	0.71	0.60	0.59	0.61	0.48	0.54
10	إدارة الوقت	رقم الفقرة	4	7	13	28	31	59	62	67
		معامل الارتباط	0.59	0.64	0.43	0.77	0.68	0.68	0.51	0.60

ويتبين من الجدول (٥) أعلاه أن جميع معاملات ارتباط الفقرة بالبعد الذي تنتمي إليه كانت أعلى من (٠,٤٠) وتُعد هذه القيم مقبولة لغايات هذه الدراسة.

ثبات المقياس:

تمّ إيجاد معامل ثبات المقياس باستخدام معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا على عينة مؤلفة من (٣٠٠) طالب وطالبة من الصفوف السادس والثامن والعاشر حيث كانت قيمة معامل الثبات للأبعاد الفرعية على النحو المبين في الجدول (٦) أدناه:

جدول ٦. قيم معاملات الثبات (كرونباخ ألفا) لاستراتيجيات التعلُّم والدراسة

الإستراتيجية	الدافعية	القلق	الاتجاهات	التركيز	معالجة المعلومات	مساعدات الدراسة	إستراتيجية الامتحان	اختبار ذاتي	إدارة الوقت	اختيار الأفكار	الاختبار الكلي
معامل الثبات	**0.76**	**0.78**	**0.67**	**0.87**	**0.79**	**0.71**	**0.70**	**0.81**	**0.65**	**0.70**	**0.95**

تتراوح قيم الثبات للأبعاد بين (٠,٦٥–٠,٨٧) وللاختبار ككل (**٠,٩٥**) وتتميز هذه القيم بثبات مقبول لغايات الدراسة.

طريقة تصحيح المقياس:

بعد تطبيق مقياس استراتيجيات التعلُّم والدراسة على أفراد الدراسة والمكون من (٨٠) فقرة، موزعة على (١٠) أبعاد فرعية بواقع (٨) فقرات لكل بُعد، تمّ إدخال البيانات على جهاز الحاسب الآلي باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS النسخة (١٧)، وذلك عن طريق ترجمة سُلّم الإجابة الخاص بفقرات المقياس من تقديرات لفظية إلى تقديرات كمية، وذلك بإعطاء فئة الإجابة صحيح تماماً (خمس درجات)، وفئة الإجابة صحيح (أربع درجات)، وفئة الإجابة أحياناً (ثلاث درجات)، وفئة الإجابة غير صحيح (درجتين)، وفئة الإجابة غير صحيح تماماً (درجة واحدة)، وتمّ تحديد الفقرات السالبة (٤٠) فقرة والموجبة (٤٠) فقرة بناءً على توزيع المقياس الأصلي كما هو موضح بالجدول (٧)، وبعد ذلك تم جمع الدرجات التي يحصل عليها كل طالب لتحديد الدرجات الكمية لكل بُعْد من الأبعاد الفرعية.

جدول ٧. الفقرات الإيجابية والسلبية لكل إستراتيجية في قائمة LASSI

البُعـــــد	الفقرات الايجابية	الفقرات السلبية	مدى الفقرة	مدى البعد
معالجة المعلومات	3, 11, 15, 23, 27, 44 , 50 , 58		1 - 5	8 – 40
اختيار الأفكار الرئيسة	64, 68	10, 21, 24, 53, 57, 73	1 - 5	8 – 40
استراتيجيات الاختبار	52	2, 5, 19, 26, 38, 45, 63,	1 - 5	8 – 40
القلق		29, 35, 43, 46, 61, 69, 72, 78	1 - 5	8 – 40
الدافعية	14,30, 39,42,56, 65, 80	22	1 - 5	8 – 40
الاتجاهات	6, 36	17, 41, 48, 51, 70, 76	1 - 5	8 – 40
التركيز	1, 75	16, 8, 55, 32, 49, 79	1 - 5	8 – 40
اختبار ذاتي	9, 18, 25, 33, 37, 47, 60, 74		1 - 5	8 – 40
مساعدات الدراسة	12, 20, 34, 40, 54, 71, 77	66	1 - 5	8 – 40
إدارة الوقت	7, 31, 62	28, 4, 13, 59, 67	1 - 5	8 – 40

الأداة الثانية: مؤشر أساليب التعلُّم

مؤشر أساليب التعلُّم Index of Learning Styles والذي يرمز له بالرمز ILS هو أداة مكونة من (٤٤) فقرة مصممة لتقييم تفضيلات الفرد على أربعة أبعاد كما وضحها نموذج فيلدر– سيلفرمان Felder- Silverman (1988).

أولاً: وصف الأداة

يتكون هذا المقياس من أربعة أبعاد من أساليب التعلُّم، ولكل أسلوب أحدى عشرة فقرة إجبارية الاختيار من بديلين (أ) أو (ب)، حيث يرتبط كل بديل بأحد أبعاد نموذج فيلدر– سيلفرمان كما هو موضح بالجدول (٨) أدناه:

جدول ٨. أرقام فقرات كل بعد من أبعاد ILS

أبعاد ILS	أرقام الفقرات التي ترتبط بالبعد
النشط / التأملي	1، 5، 9، 13، 17، 21، 25، 29، 33، 37، 41
الحسي / الحدسي	2, 6،10،14،18، 22، 26، 30، 34، 38، 42
بصري / لفظي	3، 7 ،11، 15، 19، 23، 27، 31، 35، 39، 43
تسلسلي / شمولي	4،8، 12، 16، 20، 24، 28، 32، 36، 40، 44
المصدر: (Felder and Spurlin, 2005)	

صدق وثبات مقياس ILS:

قامت الباحثة بتعريب مقياس أسلوب التعلُّم بشكل أولي، ومن ثَمَّ تمّ عرضه على اثنين من المختصين باللغة الانجليزية، ثُمّ تمّ إجراء ترجمة عكسية للتأكد من صحة الترجمة والتأكد من مناسبتها ومدى سلامتها اللغوية للفئة العمرية المستهدفة.

الصدق الظاهري:

تمّ التحقق من صدق المقياس الظاهري من خلال عرضه على (١٠) من المحكّمين من الأساتذة المتخصصين في علم النفس التربوي وقسم المناهج والتدريس وكذلك قسم الإدارة التربوية – ملحق رقم (٥)–، حيث طلب منهم تحكيم فقرات المقياس تبعا لانتماء الفقرة إلى البُعد المكون لها والسلامة والوضوح اللغوي. واستنادا لما أشار إليه المحكمون تم تعديل الصياغة اللغوية لـــ (٣) فقرات، وقد تجاوزت جميع الفقرات محك الإبعاد والحذف، وبهذا الإجراء تمّ الحفاظ على العدد الأصلي للفقرات.

ثبات المقياس:

تمّ إيجاد معامل ثبات المقياس باستخدام طريقة الإعادة على عينة مؤلفة من (٦٠) طالباً وطالبة، للصفوف السادس والثامن والعاشر، حيث طُبق عليهم المقياس للمرة الأولى ثُمّ أعُيد تطبيقه عليهم للمرة الثانية بعد ثلاثة أسابيع، وتمّ استخراج معامل الارتباط، وكانت قيمة معامل الثبات للأبعاد الفرعية على النحو المبين في الجدول (٩):

جدول ٩. معامل ثبات مقياس LSI بطريقة الإعادة

البُعــد	نشط / تأملي	حسي / حدسي	بصري / لفظي	تسلسلي / شمولي	ارتباط الاختبار ككل
معامل الارتباط	0.763	0.693	0.869	0.723	0.841

وهذه القيم دالة إحصائيا عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠١%، وتم اعتبار المقياس ثابتا لأغراض هذه الدراسة.

طريقة تصحيح المقياس:

بعد تطبيق مقياس أسلوب التعلُّم والمكون من (٤٤) فقرة، موزعة على (٤) أبعاد فرعية ثنائية القطب بواقع (١١) فقرة لكل بُعد على أفراد الدراسة، تمّ إدخال البيانات على جهاز الحاسب الآلي باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS النسخة (١٧) وذلك عن طريق ترجمة سلم الإجابة الخاص بفقرات المقياس من تقديرات لفظية إلى تقديرات كمية، وذلك بإعطاء فئة الإجابة (أ) درجة واحدة، وفئة الإجابة (ب) درجتين وتمّ تصنيف الطلبة إلى أحد الأبعاد من الأبعاد السابقة المكونة لمقياس أسلوب التعلُّم ILS، وذلك من خلال اختيار (٦) أو أكثر من فئة الإجابة (أ) أو (ب) لينتمي إلى ذلك البعد.

تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية:

تمّ تصميم الدراسة لمعرفة أثر المتغيرات المستقلة وهي:
الجنس ومستوى التحصيل وأسلوب التعلُّم الذي يتبعه المتعلم على المتغير التابع وهو استراتيجيات التعلُّم والدراسة، تصميم الدراسة تصميم عاملي غير تجريبي (٢×٢×٤) كما هو مبين في جدول (١٠) التالي:

جدول١٠. شكل تصميم الدراسة

مستوى التحصيل	تحصيل مرتفع		تحصيل منخفض	
أسلوب التعلُّم / الجنس	ذكور	إناث	ذكور	إناث
سمعي/ بصري				
تسلسلي/ شمولي				
تأملي/ نشط				
حسي/مجرد				

إجراءات التطبيق:

باشرت الباحثة بإجراءات تكييف الأداتين للبيئة الأردنية في الفصل الدراسي الأول ٢٠١٢/٢٠١١ وذلك بعد الموافقة على مشروع خطة البحث المقترح، وقامت بالإجراءات التالية:

١- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من الجامعة الأردنية إلى وزارة التربية والتعليم ملحق رقم (٦).

٢- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من وزارة التربية والتعليم إلى المديريات الخمس في محافظة العاصمة عمّان ملحق رقم (٧).

٣- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من كل مديرية إلى مدراء ومديرات المدارس التابعة لها.

٤- القيام بزيارة إلى بعض المدارس التي تم اختيارها بشكل عشوائي بواقع مدرسة للذكور وأخرى للإناث في كل مديرية.

٥- تم تطبيق الأداتين من قبل الباحثة نفسها حيث تم إعطاء تعليمات للإجابة عن فقرات المقياس واستغرق تطبيق الاختبار ما بين (٣٠-٥٠) دقيقة للأداتين.

٦- أدخلت البيانات إلى الحاسب الآلي وتمت معالجتها باستخدام برنامج SPSS النسخة (١٧) لتحليل البيانات التي تم جمعها لتحقيق أهداف الدراسة.

منهج الدراسة:

تمّ في هذه الدراسة استخدام المنهج شبه التجريبي (المتغيرات المستقلة سلبية)، وعلى الرغم من أن أهداف الوصف هي أبسط أهداف العلم إلا أن الوصف أكثرها أساسية، فبدونه يعجز العلم عن التقدم إلى أهدافه الأخرى، والوصف مهمته الجوهرية أن يحقق للباحثة فَهْما أفضل للظاهرة موضع الدراسة، وتمّ التطبيق من قبل الباحثة نفسها

المعالجة الإحصائية:

تمت الإجابة عن أسئلة الدراسة من خلال الإحصاء الوصفي وتمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأبعاد العشرة للمتغير التابع وفقاً لمستويات المتغيرات المستقلة، والإحصاء التحليلي لإجراء تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (MANOVA) من أجل دراسة أثر المتغيرات المستقلة في المتغير التابع، وأخيراً، تمّ إجراء تحليل التباين (ANOVA) بهدف دراسة تأثير المتغيرات المستقلة في كل بعد من أبعاد المتغير التابع على حدة.

الفصل الرابع

النتائـــــج

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع امتلاك طلبة المدارس لاستراتيجيات التعلُّم والدراسة في مدينة عمان واختلافها تبعاً لعدد من المتغيرات، وبالتحديد فإن هذه الدراسة هدفت إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما استراتيجيات التعلُّم والدراسة الشائعة لدى طلبة المدارس في مدينة عمان؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha < 0.05$) في استراتيجيات التعلُّم والدراسة تعزى إلى الجنس (ذكر، أنثى) ؟

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha < 0.05$) في استراتيجيات التعلُّم والدراسة تعزى إلى مستوى التحصيل (تحصيل مرتفع، تحصيل متدنٍ) ؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha < 0.05$) في استراتيجيات التعلُّم والدراسة تعزى إلى أسلوب التعلُّم (نشط– تأملي، حسي– مجرد، بصري– لفظي، تسلسلي– شمولي)؟

٥. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha < 0.05$) في استراتيجيات التعلُّم والدراسة تعزى إلى التفاعل بين أسلوب التعلُّم والتحصيل والجنس ؟

السؤال الأول: "ما استراتيجيات التعلُّم والدراسة الشائعة لدى طلبة المدارس في مدينة عمان"؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الأفراد على الفقرات المرتبطة بكل إستراتيجية من استراتيجيات التعلُّم والدراسة (معالجة المعلومات، اختيار الأفكار الرئيسة، إستراتيجية الاختبار، الدافعية، القلق، الاتجاهات، التركيز، اختبار ذاتي، إدارة الوقت، مساعدات الدراسة)، ويبين الجدول رقم (١١) هذه النتائج مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسطات الحسابية.

جدول ١١. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات المتحققة لأفراد العيّنة لاستراتيجيات التعلُّم والدراسة حسب الترتيب التنازلي وفقاً للمتوسطات الحسابية

الإستراتيجية	القيمة الصغرى	القيمة العظمى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب التنازلي
الدافعية	1	5	3.85	0.74	1
معالجة المعلومات	1	5	3.83	0.71	2
الاتجاهات	1	5	3.74	0.69	3
مساعدات الدراسة	1	5	3.73	0.68	4
اختبار ذاتي	1	5	3.62	0.80	5
اختيار الأفكار الرئيسة	1	5	3.48	0.79	6
إستراتيجية الاختبار	1	5	3.45	0.77	7
التركيز	1	5	3.39	0.87	8
إدارة الوقت	1	5	3.33	0.75	9
القلق	1	5	2.75	0.78	10

يتبين من الجدول أعلاه أنّ المتوسط الحسابي للإستراتيجيات العشر تراوحت بين (٢,٧٥ – ٣,٨٥) ويدل على أنّ الاستراتيجيات متوسطة الى مرتفعة.

السؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α< 0.05) في استراتيجيات التعلُّم والدراسة تعزى إلى الجنس (ذكر، أنثى)؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الأفراد على الفقرات المرتبطة بكل إستراتيجية من استراتيجيات التعلُّم والدراسة تعزى إلى الجنس، ويبين الجدول رقم (١٢) هذه النتائج.

جدول ١٢. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاستراتيجيات العشر تبعاً للجنس

الإستراتيجية	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
معالجة المعلومات	ذكر	3.7755	.66921
	أنثى	3.8752	.74130
اختيار الأفكار الرئيسة	ذكر	3.3834	.73338
	أنثى	3.5548	.82653
إستراتيجية الاختبار	ذكر	3.3632	.72947
	أنثى	3.5217	.79712
الدافعية	ذكر	3.8220	.71025
	أنثى	3.8748	.76704
القلق	ذكر	2.7711	.77824
	أنثى	2.7313	.78833
الاتجاهات	ذكر	3.6503	.68475
	أنثى	3.8212	.69345
التركيز	ذكر	3.3462	.80977
	أنثى	3.4339	.91690
اختبار ذاتي	ذكر	3.5843	.75022
	أنثى	3.6559	.83782
إدارة الوقت	ذكر	3.2952	.73065
	أنثى	3.3593	.75773
مساعدات الدراسة	ذكر	3.7383	.65227
	أنثى	3.7394	.69907

يلاحظ من جدول رقم (١٢) أعلاه وجود فروق ظاهرية في متوسطات الذكور والإناث على استراتيجيات التعلُّم والدراسة، وللتحقق ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة فقد تمّ استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (MANOVA) لدراسة أثر الجنس، والجدول رقم (١٣) يظهر نتائج هذا التحليل:

جدول١٣. نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (MANOVA)
لدراسة أثر الجنس على الاستراتيجيات العشر

مستوى الدلالة	درجات حرية الخطأ	درجات الحرية الافتراضية	قيمة " ف "	القيمة	تأثير المتغيرات	
.000	754	10.000	3.221	.043	Hotelling's Trace	الجنس

تبين أنّ متغير الجنس دال إحصائياً، حيث بلغت قيمة "ف" (٣,٢٢١) وهي ذات دلالة عند مستوى أقل من (٠,٠١) ولمعرفة أيّ من هذه الفروق دالة، تمّ استخراج نتائج تحليل التباين كما هو موضح في جدول رقم (١٤).

جدول ١٤. نتائج تحليل التباين (ANOVA) للاستراتيجيات العشر تبعاً لمتغير الجنس

مستوى الدلالة	قيمة "ف"	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	الإستراتيجية	مصدر التباين
.067	3.371	1.481	1	1.481	التركيز	الجنس
*.001	12.044	4.462	1	4.462	استراتيجيات الاختبار	
*.010	6.694	2.612	1	2.612	معالجة المعلومات	
*.003	9.026	2.791	1	2.791	الاتجاهات	
.408	.686	.263	1	.263	إدارة الوقت	
.054	3.729	1.838	1	1.838	اختبار ذاتي	
*.003	9.127	3.775	1	3.775	اختيار الأفكار الرئيسة	
.574	.317	.116	1	.116	مساعدات الدراسة	
.558	.344	.121	1	.121	الدافعية	
.732	.118	.063	1	.063	القلق	

* دال إحصائياً على ($\alpha \geq$ ٠,٠٥)

تبين من الجدول (١٤) أعلاه أن متغير الجنس دال على استراتيجيات الاختبار ومعالجة المعلومات والاتجاهات واختيار الأفكار الرئيسة، ولم يكن دال على بقية الاستراتيجيات.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α < 0.05) في استراتيجيات التعلُّم والدراسة تعزى إلى مستوى التحصيل (تحصيل مرتفع، تحصيل متدنٍ)؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الأفراد على الفقرات المرتبطة بكل بعد من أبعاد استراتيجيات التعلُّم والدراسة تعزى إلى مستوى التحصيل، ويبين الجدول رقم (١٥) هذه النتائج.

جدول ١٥. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاستراتيجيات العشر تبعاً للتحصيل

الإستراتيجية	مستوى التحصيل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
معالجة المعلومات	تحصيل مرتفع	4.1477	.56017
	تحصيل متدنٍ	3.4667	.69298
اختيار الأفكار الرئيسة	تحصيل مرتفع	3.8862	.63920
	تحصيل متدنٍ	3.0165	.68483
إستراتيجية الاختبار	تحصيل مرتفع	3.8666	.63076
	تحصيل متدنٍ	2.9761	.63020
الدافعية	تحصيل مرتفع	4.2448	.51523
	تحصيل متدنٍ	3.4068	.70853
القلق	تحصيل مرتفع	2.4679	.76736
	تحصيل متدنٍ	2.9974	.70337
الاتجاهات	تحصيل مرتفع	4.1022	.54439
	تحصيل متدنٍ	3.3389	.61938
التركيز	تحصيل مرتفع	3.8886	.68014
	تحصيل متدنٍ	2.8440	.71919
اختبار ذاتي	تحصيل مرتفع	3.9634	.67997
	تحصيل متدنٍ	3.2435	.75282
إدارة الوقت	تحصيل مرتفع	3.6654	.64902
	تحصيل متدنٍ	2.9502	.66276
مساعدات الدراسة	تحصيل مرتفع	3.9894	.53459
	تحصيل متدنٍ	3.4568	.71192

يلاحظ من جدول رقم (١٥) أعلاه وجود فروق ظاهرية في استراتيجيات التعلُّم والدراسة تعزى لمستوى التحصيل، وللتحقق ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة فقد تمّ استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (MANOVA) لدراسة أثر مستوى التحصيل والجدول (١٦) يظهر نتائج هذا التحليل:

جدول١٦. نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (MANOVA)

لدراسة أثر مستوى التحصيل على الاستراتيجيات العشر

تأثير المتغيرات		القيمة	قيمة "ف"	درجات الحرية الافتراضية	درجات حرية الخطأ	مستوى الدلالة
التحصيل	Hotelling's Trace	.492	37.06	10.000	754	.000

وتبين أنّ متغير مستوى التحصيل دال إحصائياً حيث بلغت قيمة "ف" (٣٧,٠٦) وهي ذات دلالة عند مستوى أقل من (٠,٠١) ولمعرفة أي من هذه الفروق دالة، تم استخراج نتائج تحليل التباين كما هو موضح في جدول رقم (١٧) التالي:

جدول ١٧. نتائج تحليل التباين للاستراتيجيات العشر تبعاً لمستوى التحصيل

مصدر التباين	الإستراتيجية	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التحصيل	التركيز	103.399	1	103.399	235.267	*.000
	استراتيجيات الاختبار	80.358	1	80.358	216.891	*.000
	معالجة المعلومات	53.421	1	53.421	136.907	*.000
	الاتجاهات	58.543	1	58.543	189.303	*.000
	إدارة تنظيم الوقت	56.308	1	56.308	146.657	*.000
	اختبار ذاتي	61.658	1	61.658	125.128	*.000
	اختيار الأفكار الرئيسة	72.314	1	72.314	174.852	*.000
	مساعدات الدراسة	34.874	1	34.874	94.999	*.000
	الدافعية	75.527	1	75.527	213.809	*.000
	القلق	25.009	1	25.009	46.844	*.000

* دال إحصائياً على ($\alpha \geq$ ٠,٠٥)

يتبين مما سبق أنّ متغير مستوى التحصيل دال إحصائياً على جميع استراتيجيات التعلُّم والدراسة لصالح التحصيل المرتفع.

السؤال الرابع: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α< 0.05) في استراتيجيات التعلُّم والدراسة تعزى إلى أسلوب التعلُّم (نشط – تأملي، حسي– مجرد، بصري– لفظي، تسلسلي– شمولي)" ؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الأفراد على الفقرات المرتبطة بكل بعد من أبعاد استراتيجيات التعلُّم والدراسة تعزى إلى أسلوب التعلُّم، وتبين الجداول التالية (١٨/ ١٩/ ٢٠/ ٢١) هذه النتائج.

جدول ١٨. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات على الأبعاد العشرة لمقياس استراتيجيات التعلُّم تبعاً لأسلوب التعلُّم بصري– لفظي.

الإستراتيجية	أسلوب التعلُّم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
معالجة المعلومات	بصري	3.8029	.69938
	لفظي	3.8783	.73024
اختيار الأفكار الرئيسة	بصري	3.4674	.77930
	لفظي	3.5019	.80540
إستراتيجية الاختبار	بصري	3.4450	.75884
	لفظي	3.4646	.78951
الدافعية	بصري	3.8019	.75113
	لفظي	3.9371	.71947
القلق	بصري	2.7309	.76369
	لفظي	2.7838	.81408
الاتجاهات	بصري	3.7153	.69776
	لفظي	3.7967	.68373
التركيز	بصري	3.3675	.86641
	لفظي	3.4467	.87511
اختبار ذاتي	بصري	3.5527	.81286
	لفظي	3.7463	.76331
	مجرد	3.5816	.80777
إدارة الوقت	بصري	3.2524	.74018
	لفظي	3.4662	.73829
مساعدات الدراسة	بصري	3.6910	.65873
	لفظي	3.8256	.69434

جدول ١٩. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات على الأبعاد العشرة لمقياس استراتيجيات التعلُّم تبعاً إلى لأسلوب التعلُّم حسي – مجرد

الإستراتيجية	أسلوب التعلّم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
معالجة المعلومات	حسي	3.8884	.70308
	مجرد	3.7674	.71621
اختيار الأفكار الرئيسة	حسي	3.5548	.79014
	مجرد	3.3991	.78037
إستراتيجية الاختبار	حسي	3.5045	.78527
	مجرد	3.3952	.74985
الدافعية	حسي	3.9043	.72393
	مجرد	3.7953	.75808
القلق	حسي	2.7789	.80939
	مجرد	2.7201	.75283
الاتجاهات	حسي	3.7971	.70029
	مجرد	3.6904	.68210
التركيز	حسي	3.4918	.86165
	مجرد	3.2947	.86852
اختبار ذاتي	حسي	3.6650	.79112
	مجرد	3.5816	.80777
إدارة الوقت	حسي	3.3811	.76507
	مجرد	3.2766	.72180
مساعدات الدراسة	حسي	3.7809	.67972
	مجرد	3.6980	.66793

جدول ٢٠. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات على الأبعاد العشرة لمقياس استراتيجيات التعلّم تبعاً إلى لأسلوب التعلّم نشط – تأملي

الإستراتيجية	أسلوب التعلّم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
معالجة المعلومات	نشط	3.8460	.72352
	تأملي	3.8094	.69543
اختيار الأفكار الرئيسة	نشط	3.5269	.77251
	تأملي	3.4198	.80605
إستراتيجية الاختبار	نشط	3.4975	.75635
	تأملي	3.3948	.78475
الدافعية	نشط	3.8648	.76056
	تأملي	3.8365	.71925
القلق	نشط	2.8007	.81136
	تأملي	2.6899	.74268
الاتجاهات	نشط	3.7894	.68223
	تأملي	3.6902	.70468
التركيز	نشط	3.4552	.84428
	تأملي	3.3231	.89758
اختبار ذاتي	نشط	3.6484	.79104
	تأملي	3.5959	.81148
إدارة الوقت	نشط	3.3635	.72698
	تأملي	3.2901	.76935
مساعدات الدراسة	نشط	3.8068	.67540
	تأملي	3.6583	.66697

جدول ٢١. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات على الأبعاد العشرة لمقياس استراتيجيات التعلُّم تبعاً إلى لأسلوب التعلُّم تسلسلي- شمولي

الإستراتيجية	أسلوب التعلّم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
معالجة المعلومات	تسلسلي	3.8974	.70103
	شمولي	3.6777	.71448
اختيار الأفكار الرئيسة	تسلسلي	3.6037	.77478
	شمولي	3.1965	74831
إستراتيجية الاختبار	تسلسلي	3.5555	.75724
	شمولي	3.6777	.74869
الدافعية	تسلسلي	3.9587	.71418
	شمولي	3.6041	.74897
القلق	تسلسلي	2.8308	.80101
	شمولي	2.5706	.70950
الاتجاهات	تسلسلي	3.8586	.65160
	شمولي	3.4848	.71775
التركيز	تسلسلي	3.5512	.84838
	شمولي	3.0470	.81791
اختبار ذاتي	تسلسلي	3.7212	.76174
	شمولي	3.4040	.84296
إدارة الوقت	تسلسلي	3.4308	71148
	شمولي	3.1009	77633
مساعدات الدراسة	تسلسلي	3.8176	.65043
	شمولي	3.5643	.69849

يلاحظ من الجداول رقم (٢١/٢٠/١٩/١٨) أعلاه، وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لإستراتيجيات التعلُّم والدراسة تبعاً لاختلاف أسلوب التعلُّم، وللتحقق ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة تمّ استخدام أسلوب تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (MANOVA) الموضح في جدول (٢٢) التالي:

جدول ٢٢. تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (MANOVA) تبعاً لأسلوب التعلُّم

تأثير المتغيرات		القيمة	قيمة "ف"	درجات الحرية الافتراضية	درجات حرية الخطأ	مستوى الدلالة
بصري/ لفظي	Hotelling's Trace	.068	5.125[a]	10.000	754.000	.000
تسلسلي/ شمولي	Hotelling's Trace	.043	3.277[a]	10.000	754.000	.000
نشط/ تأملي	Hotelling's Trace	.047	3.535[a]	10.000	754.000	.000
حسي/ مجرد	Hotelling's Trace	.007	.538[a]	10.000	754.000	.863

وتبين أنّ متغير أسلوب التعلُّم دال إحصائياً على الأبعاد (بصري– لفظي، نشط – تأملي، تسلسلي– شمولي) ولم يكن ذات دلالة إحصائية على بُعد (حسي– مجرد)، ولمعرفة أثر أبعاد أسلوب التعلُّم ذات الدلالة على المتغيرات التابعة تم استخراج نتائج تحليل التباين (ANOVA) لتلك الأبعاد الموضحة في جدول (٢٣).

جدول ٢٣. نتائج تحليل التباين (ANOVA) للاستراتيجيات العشر تبعاً لأسلوب التعلُّم

الإستراتيجية	الإستراتيجية	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
بصري / لفظي	التركيز	9.835	1	9.835	22.377	*.000
	استراتيجيات الاختبار	3.899	1	3.899	10.523	*.001
	معالجة المعلومات	4.460	1	4.460	11.429	*.001
	الاتجاهات	5.129	1	5.129	16.584	*.000
	إدارة تنظيم الوقت	14.495	1	14.495	37.754	*.000
	اختبار ذاتي	13.078	1	13.078	26.541	*.000
	اختيار الأفكار رئيسة	3.351	1	3.351	8.102	*.005
	مساعدات الدراسة	8.676	1	8.676	23.634	*.000
	الدافعية	6.869	1	6.869	19.444	*.000
	القلق	1.079	1	1.079	2.021	.156

الإستراتيجية	الإستراتيجية	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
تسلسلي/ شمولي	التركيز	9.511	1	9.511	21.641	*.000
	استراتيجيات الاختبار	4.129	1	4.129	11.144	*.001
	معالجة المعلومات	.620	1	.620	1.589	.208
	الاتجاهات	5.746	1	5.746	18.580	*.000
	إدارة تنظيم الوقت	5.289	1	5.289	13.775	*.000
	اختبار ذاتي	2.692	1	2.692	5.462	*.020
	اختيار الأفكار رئيسة	6.160	1	6.160	14.894	*.000
	مساعدات الدراسة	1.443	1	1.443	3.930	*.048
	الدافعية	4.988	1	4.988	14.122	*.000
	القلق	4.364	1	4.364	8.173	*.004
نشط/ تأملي	تركيز	2.371	1	2.371	5.394	*.020
	استراتيجيات الاختبار	3.097	1	3.097	8.359	*.004
	معالجة المعلومات	1.037	1	1.037	2.656	.104
	الاتجاهات	2.764	1	2.764	8.937	*.003
	إدارة تنظيم الوقت	5.724	1	5.724	14.908	*.000
	اختبار ذاتي	2.484	1	2.484	5.042	*.025
	اختيار الأفكار رئيسة	1.233	1	1.233	2.980	.085
	مساعدات الدراسة	5.602	1	5.602	15.261	*.000
	الدافعية	.202	1	.202	.572	.450
	القلق	1.870	1	1.870	3.503	.062

* دال إحصائياً على ($\alpha \geq$ ٠,٠٥)

يتبين من الجدول (٢٣) أنّ أسلوب التعلُّم بصري–لفظي دال إحصائياً على جميع الاستراتيجيات باستثناء القلق، وأنّ أسلوب التعلُّم تسلسلي– شمولي دال إحصائياً على جميع الاستراتيجيات باستثناء معالجة المعلومات، أمّا أسلوب التعلُّم نشط– تأملي دال إحصائياً على جميع الاستراتيجيات باستثناء القلق والدافعية واختيار الأفكار الرئيسة ومعالجة المعلومات.

السؤال الخامس: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha < 0.05$) في استراتيجيات التعلُّم والدراسة تعزى إلى التفاعل بين الجنس والتحصيل وأسلوب التعلُّم ؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الأفراد على الفقرات المرتبطة بكل بعد من أبعاد استراتيجيات التعلُّم والدراسة تعزى إلى التفاعل بين المتغيرات، وتبين وجود تفاعل ثنائي واحد فقط بين أسلوب التعلُّم النشط–تأملي وأسلوب التعلُّم تسلسلي– شمولي والجدول التالي (٢٤) يبيّن نتائج هذا التفاعل:

جدول ٢٤. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاستراتيجيات العشر تبعاً للتفاعل الثنائي بين أسلوب التعلم نشط– تأملي وأسلوب التعلم تسلسلي– شمولي

الإستراتيجية	التفاعل	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	
		نشط	تأملي	نشط	تأملي
معالجة المعلومات	تسلسلي	3.8985	3.8918	.70362	.69719
	شمولي	3.6895	3.6675	.76432	.67131
اختيار الأفكار الرئيسة	تسلسلي	3.6230	3.5724	.76741	.78668
	شمولي	3.2419	3.1582	.71794	.77337
إستراتيجية الاختبار	تسلسلي	3.5649	3.5405	.74980	.77053
	شمولي	3.2974	3.1405	.74602	.74592
الدافعية	تسلسلي	3.9608	3.9549	.72160	.70584
	شمولي	3.5780	3.6267	.80692	.69683
القلق	تسلسلي	2.8597	.77824	.84299	.73443
	شمولي	2.6310	2.5196	.68537	.72765
الاتجاهات	تسلسلي	3.8737	2.7908	.64222	.66718
	شمولي	3.5367	3.4401	.73791	.69933
التركيز	تسلسلي	3.5713	3.5193	.84121	.86087
	شمولي	3.1151	2.9890	.76069	.86196
اختبار ذاتي	تسلسلي	3.7161	3.7287	.76241	.76372
	شمولي	3.4446	3.3699	.84514	.84249
إدارة الوقت	تسلسلي	3.4133	3.4552	.70349	.72489
	شمولي	3.2170	3.0009	.77984	.76184
مساعدات الدراسة	تسلسلي	3.6230	3.7678	.76741	.64429
	شمولي	3.6722	3.4723	.72288	.66571

نلاحظ من جدول رقم (٢٤) أعلاه وجود فروق ظاهرية في استراتيجيات التعلُّم والدراسة تعزى للتفاعل، وللتحقق ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة تم استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (MANOVA) كما هو مبين في الجدول (٢٥) التالي:

جدول ٢٥. نتائج تحليل التباين المتعدد للمتغير التابع (MANOVA) للتفاعل

مستوى الدلالة	درجات حرية الخطأ	درجات الحرية الافتراضية	قيمة "ف"	القيمة	تأثير المتغيرات	
.001	754.000	10.000	2.988	.040	Hotelling's Trace	تسلسلي- شمولي * نشط- تأملي

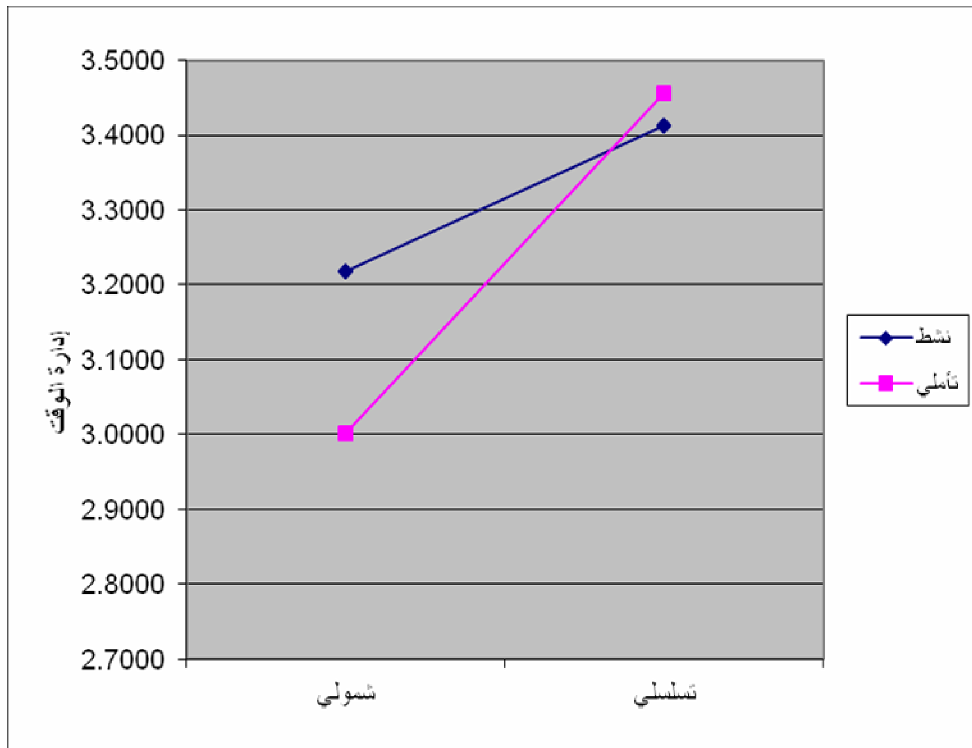
تبين أنّ متغير مستوى التفاعل دال إحصائياً حيث بلغت قيمة "ف" (٢,٩٨٨) وهي ذات دلالة عند مستوى أقل من (٠,٠١) ولمعرفة أي من هذه الفروق دالة فقد تم استخراج نتائج تحليل التباين وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

جدول ٢٦. نتائج تحليل التباين للاستراتيجيات العشر تبعاً للتفاعل

مستوى الدلالة	قيمة "ف"	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	الإستراتيجية	الإستراتيجية
.087	2.930	1.288	1	1.288	التركيز	التفاعل نشط- تأملي * تسلسلي- شمولي
.064	3.453	1.279	1	1.279	استراتيجيات الاختبار	
.608	.263	.103	1	.103	معالجة المعلومات	
.138	2.207	.683	1	.683	الاتجاهات	
*.000	16.524	6.344	1	6.344	إدارة الوقت	
.090	2.887	1.423	1	1.423	اختبار ذاتي	
.633	.228	.094	1	.094	اختيار الأفكار الرئيسة	
.114	2.502	.918	1	.918	مساعدات الدراسة	
.636	.224	.079	1	.079	الدافعية	
.257	1.287	.687	1	.687	القلق	

* دال إحصائياً على ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)

تبين من الجدول (٢٦) أعلاه أنّ التفاعل دال إحصائياً على إستراتيجية إدارة الوقت، ولم يكن دال على بقية الاستراتيجيات، والرسم التالي يوضح هذا التفاعل في الشكل (١):



شكل ١. التفاعل بين أسلوب التعلُّم نشط – تأملي وأسلوب التعلُّم تسلسلي – شمولي في تأثيره على إستراتيجية إدارة الوقت

نلاحظ من الشكل (١) أن المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة على بُعد إستراتيجية (إدارة الوقت) كانت أعلى لدى بُعد أسلوب التعلُّم تأملي– تسلسلي، وكانت الأقل للبُعد تأملي– شمولي.

يتبين أنّ الطلبة ذوي أسلوب التعلم التسلسلي يقوموا بمعالجة المعلومات بشكل تأملي أفضل من المعالجة النشطة، ولكن بالمقابل نجد أنّ الطلبة ذوي أسلوب التعلم الشمولي يقوموا بمعالجة المعلومات بشكل نشط أفضل من التأملي. كما يتبين بشكل عام أنّ أسلوب التعلم التسلسلي أعلى من أسلوب التعلم الشمولي بشكل عام في إدار الوقت.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع إستراتيجيّات التعلُّم والدراسة لدى عينة من طلبة المدارس في مدينة عمان واختلافها تبعاً للجنس ومستوى التحصيل وأسلوب التعلُّم وكذلك التفاعل بين هذه المتغيرات، ويتضمن هذا الفصل مناقشة النتائج التي أسفرت عنها الدراسة وتقديم التوصيات والمقترحات.

مناقشة نتائج السؤال الأول: "ما استراتيجيات التعلُّم والدراسة الشائعة لدى طلبة المدارس في مدينة عمّان" ؟

تبيّن من الجدول رقم (١١) أنّ استراتيجيّات التعلُّم والدّراسة الشائعة هي الدّافعية، يليها في المرتبة الثانية معالجة المعلومات، وبعدها الاتجاهات، في حين احتلت مساعدات الدّراسة المرتبة الرابعة، واحتل الاختبار الذاتي المرتبة الخامسة، وبعده اختيار الأفكار الرئيسة في المرتبة السادسة، وأقلها شيوعاً بالمرتبة السابعة إستراتيجية الاختبار، وبعدها التركيز في المرتبة الثامنة، وإدارة الوقت في المرتبة التاسعة، وأخيراً القلق وقع في المرتبة العاشرة.

ونجد من الجدول رقم (١١) أنّ المدى هو (٤) لكل من الاستراتيجيات العشر، حيث كانت القيمة العظمى (٥) والصغرى (١) ويتبيّن أن طول الفترة = (٥−١)/٥=٠,٨ (زيتون، ٢٠٠٦) وعند توزيعها على خمس فئات تتوزع كالتالي:

جدول ٢٧. درجة تقدير انتشار الاستراتيجيات العشر

الفئات	التقدير	الاستراتيجيات ضمن الفئة
1.80 – 1.00	ضعيف	لا توجد استراتيجيات
2.60 – 1.81	مقبول	لا توجد استراتيجيات
3.40 – 2.61	متوسط	التركيز / إدارة الوقت / القلق
4.20 – 3.41	مرتفع	الدافعية / معالجة المعلومات / مساعدات الدراسة/ اختبار ذاتي/ اختيار أفكار رئيسة / الاتجاهات/ إستراتيجية الاختبار
5 – 4.21	مرتفع جداً	لا توجد استراتيجيات

تبيّن من الجداول أعلاه رقم (٢٤) أن درجة انتشار إستراتيجية الدّافعية ومعالجة المعلومات والاتجاهات ومساعدات الدّراسة والاختبار الذاتي وإستراتيجية الاختبار واختيار الأفكار الرئيسة كانت منتشرة بدرجة مرتفعة، أمّا التركيز وإدارة الوقت والقلق كانت بدرجة

متوسطة، وهذا يشير أنّ الاستراتيجيات بشكل عام ليست مرتفعة جداً، ويمكن إرجاع ذلك إلى النقص في حصول الطلبة على خدمات إرشادية وتوجيهية ترفع من مستوى الإستراتيجيات المستخدمة لديهم، أو تزودهم بالمعرفة والمهارات اللازمة للدراسة والنجاح في المرحلة الأساسية العُليا، وبالتالي الطلبة بحاجة إلى تدريب أكثر من قبل المعلمين والمرشدين على هذه الاستراتيجيات.

ويمكن أنّ تعود هذه النتيجة إلى طبيعة المناهج التي لا تهتم باستراتيجيّات التعلُّم والدّراسة بالشكل المطلوب عكس رؤية وتوجهات وزارة التربية والتعليم ضمن مشروع التطوير التربوي نحو الاقتصاد المعرفي والذي يهدف إلى إكساب الطلبة المسجلين في مرحلة ما قبل التعليم الجامعي في الأردن مستويات مهارات عالية لتمكينهم من المشاركة في اقتصاد المعرفة، وكما يمكن أنّ يكون لتأهيل المعلمين والمرشدين والموجهين والمخططين والإداريين وأولياء الأمور دوراً في توعية الطلبة بأهمية هذه الاستراتيجيات واكتسابها وممارستها وخاصة إذا علمنا أنّ هذه الإستراتيجيات تحتاج إلى تدريب ونشاط ذهني أثناء الممارسات التربوية المستخدمة في المدارس.

أضف إلى ذلك ضعف التركيز من وسائل الإعلام بشكل عام على توعية الطلبة بأهميّة امتلاكهم للاستراتيجيّات الضرورية للتفوق والنجاح إذ أصبح هناك بعض القنوات –وليس الكثير– التعلُّميّة التعليّمية المختصة والموجهة إلى الطلبة لتعليمهم إتباع أساليب وطرق تعلّم تتيح لهم الفرصة للمشاركة والنقاش بحرية ضمن الأُطر المسموحه.

في حين نجد أنّ هذه النتيجة متوافقة مع نتائج دراسة هوفلند (Hoveland (2006 التي بينت أنّ معالجة المعلومات والدّافعية تحتل المراتب الأولى وكانت إدارة الوقت والاختبار الذاتي ومساعدات الدّراسة أقل الاستراتيجيّات انتشاراً، وتتوافق النتائج مع دراسة البقاعي (٢٠٠٥) التي أظهرت النتائج أنّ الطلبة يمارسون تفضيلات التعلُّم المعرفية بدرجة متوسطة، ودراسة بشارة والغزو (٢٠٠٨) والتي أظهرت بأن مدى وعي الطلبة بأهمية استراتيجيّات التعلُّم متوسطة، كما بينت الدّراسة أن هناك علاقة إيجابية طرديه بين الشعور بأهمية استراتيجيّات التعلُّم وممارستها.

ولكنها تختلف مع دراسة الخضري ورياض (١٩٩٣) والتي أوضحت نتائجها أن أفراد العيّنة لا يتمتعون بمهارات عالية في مجال التعلُّم والاستذكار وأنّ المستوى لديهم متواضع وهذه النتيجة قد تعود إلى قِدم الدراسة وقلة الوعي لدى الطلبة في ذلك الوقت بأهمية انتشار استراتيجيات التعلُّم وممارستها أثناء العملية التعليميَة– التعلُّميَة.

مناقشة نتائج السؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α <0.05) في استراتيجيات التعلُّم والدراسة تعزى إلى الجنس (ذكر، أنثى) ؟"

تبّين من الجدول رقم (١٢) وجود فروق مشاهدة في المتوسطات الحسابية لدى الذكور والإناث على استراتيجيّات التعلُّم والدّراسة، وتبين نتيجة التباين المتعدد للمتغيرات التابعة أن متغير الجنس دال إحصائياً حيث بلغت قيمة "ف" (٣,٢٢١) وهي ذات دلالة عند مستوى أقل من (٠,٠١) كما هو موضح في الجدول رقم (١٣)، ونتيجة لذلك فقد تمّ استخراج نتائج تحليل التباين الموضح في جدول رقم (١٤) وتبّين أنّ إستراتيجية الاختبار ومعالجة المعلومات والاتجاهات واختيار الأفكار الرئيسة دالةً إحصائياً عند مستوى أقل من (٠,٠١) وتبيّن أنّ باقي الاستراتيجيّات (التركيز، وإدارة الوقت، والاختبار الذاتي، ومساعدات الدّراسة، والدّافعية، والقلق) لم تكن ذات دلالة إحصائيةً لمتغير الجنس. وعند الرجوع إلى المتوسطات الحسابية للاستراتيجيات ذات الدلالة اتضح إنّها دالة إحصائياً لصالح الإناث.

نستنتج من النتيجة السابقة أنّ استراتيجيه الاختبار ومعالجة المعلومات والاتجاهات واختيار الأفكار الرئيسة ذات دلالة لصالح الإناث، ممّا يدل على أنّ قدرة الطالبات أعلى على هذه الاستراتيجيّات، وهذا يتوافق مع هدفهنّ ورغبتهن بإنهاء الدراسة والتركيز على العملية التعلُّمية–التعليمية، إذ عادةً ما نجد اهتمام الإناث أكثر بالتعلُّم لإنهاء دراستهن بنجاح وتفوق، فالطالبات لديهن دافعية عالية والتزام بالتعلُّم عكس الذكور الذين يهتمون أكثر بالتكنولوجيا والتطورات الحديثة وخاصة الإلكترونية منها، ولا يولون إنهاء تعلمهم إلاّ الجزء اليسير فهم لا يصرفون الوقت الكافي للعملية التعلُّمية–التعليمية، ناهيك أنّ دور الأسرة وتمجيده للذكور يلعب دور في خلق دافعية أعلى ورغبة في تحقيق الذات لدى الإناث اللواتي لا يحصلن على هذا التمجيد عادةً.

وتتوافق هذه النتيجة مع دراسة فطيم (١٩٨٨) التي بينت أنّ الجنس دال إحصائياً لصالح الإناث، وكذلك دراسة تحصلدار (٢٠٠٧) التي بينت أن الإناث تفوقن على الذكور في مسألة التحصيل الدراسي وفي جميع العوامل والمتغيرات المدروسة. وكذلك دراسة عبد الرحمن (٢٠٠٨) التي بينت أن الجنس دال إحصائياً على الاتجاهات وإدارة الوقت والتركيز واستراتيجيات الاختبار لصالح الإناث، وتتوافق مع دراسة أنيزا وزملائه (٢٠١٠) إذ دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث.

ومن جهة أخرى تختلف هذه الدراسة مع دراسة سليمان (١٩٨٨) التي بينت نتائجها أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في عادات الاستذكار؛ ودراسة حمود (١٩٩٩) التي بينت أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عادات الدراسة تعزى للجنس؛ ودراسة بقاعي (٢٠٠٥) والتي لم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس باستثناء بُعد التذكر حيث وجدت فيه فروق لصالح الإناث؛ ودراسة الزواهرة (٢٠٠٦) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل يعزى إلى جنس الطلبة، وأخيراً بينت دراسة المصري (٢٠٠٩) عدم وجود فروق بين الجنسين في استراتيجيات التعلُّم.

لذلك فالذكور بحاجة إلى تدريب أعلى ومكثف على هذه الاستراتيجيات ليستشعروا بأهميتها ومع الوقت يتمكنوا من ممارستها، ويمكن أنّ يكون ذلك من خلال البرامج الإرشادية والممارسات التربوية في المدرسة، أضف إلى ذلك أنّ الإناث بحاجة إلى التدريب على إستراتيجيات الدراسة غير الدالة إحصائياً بشكل أكثر.

مناقشة نتائج السؤال الثالث: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha < 0.05$) في استراتيجيات التعلُّم والدراسة تعزى إلى مستوى التحصيل (تحصيل مرتفع، تحصيل متدنٍ) ؟"

تبّين من جدول رقم (١٥) وجود فروق مشاهدة في المتوسطات الحسابيّة لدرجات الأفراد على كل استراتيجيه من استراتيجيات التعلُّم والدراسة تعزى إلى التحصيل، وتبيّن من نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة كما هو موضح في الجدول رقم (١٦) أنّ متغير مستوى التحصيل دال إحصائياً حيث بلغت قيمة "ف" (٣٧,٠٦١) وهي ذات دلالة عند مستوى أقل من (٠,٠١)، ونتيجة تحليل التباين وجد أنّ جميع الأبعاد دالة إحصائياً كما هو موضح في الجدول رقم (١٧) وعند الرجوع إلى المتوسطات الحسابية تبيّن أن معالجة المعلومات واختيار الأفكار الرئيسة والدّافعية والقلق والاتجاهات والتركيز والاختبار الذاتي وإدارة الوقت ومساعدات الدراسة واستراتيجيّات الاختبار جميعها لصالح التحصيل المرتفع.

وفي هذا الصدد أشارت واينشتاين وبلمر Weinstein & Palmer (2002) أنّ المخرجات الأكاديميّة الإيجابيّة هي نتاج البيئة التعلُّميّة للمتعلّم، وبينت أنّ من يمتلك استراتيجيّات التعلُّم والدراسة هو الطالب الذي يسعى إلى تطوير نفسه من خلال التعلُّم الفعّال ليصبح متعلّماً استراتيّجياً أو متعلّماً مستقلاً ملتزماً بتطوير التعلُّم الذاتي الذي يؤدي إلى النجاح والتفوق ومعالجة المعلومات في أُطر ذات معنى.

وبيّنت واينشتاين وزملائها Weinstein, et al., (2002) بأنّ الطلبة الذين يحصلون على درجات مرتفعة على مقياس LASSI هم بالضرورة طلبة متفوقون دراسيّاً لديهم استراتيجيّات وطرق وأساليب وتكتيكات للتعامل مع مواقف التعلُّم، وهذا يساعدهم على دفع أنفسهم نحو التعلُّم والتركيز وتطوير حاجاتهم نحو الإنجاز وخلق شعور الحماس لديهم لتحديد أهدافهم التعليمية، وتمكينهم من تجزئة المهمات التعلُّمية إلى مهمات فرعية، وكذلك خلق لديهم قدرة على جدولة أوقاتهم وتجنب التأجيل والتأخير والتسويف، وكذلك التعامل مع القلق وتخفيضه وزيادة التركيز على العمليّة التعلُّميّة–التعليميّة، وتكوين اتجاهات إيجابية وفهم أفضل للاستفادة من الموارد المتاحة ومصادر التعلُّم، من أجل جعل التعلّم ذا معنى وجعله مستمراً مدى الحياة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أنّ الطلبة من ذوي التحصيل العالي يحرصون على المنافسة والاهتمام ولديهم الدافعية القوية والرغبة في التفوق وهم يتبعون استراتيجيات مناسبة لفهم موضوعات الدراسة واستيعابها ويناقشون الصعوبات التي تواجههم مع معلميهم ومرشديهم، وكما يمكن أنّ يكون لديهم مفاهيم إيجابية عن الذات ويشعرون بالثقة في أنفسهم وهم ملتزمون بتنفيذ ما يطلب منهم ولديهم القدرة على أداء ذلك، ويمكن أنّ يكونوا أكثر وعياً بأهمية هذه الاستراتيجيات وكيفية استخدامها من طلبة التحصيل المتدنِ.

تتوافق نتائج هذه الدراسة مع دراسة سليمان (١٩٨٨)، والخضري ورياض (١٩٩٣) التي بينت نتائجهم وجود فروق دالة إحصائياً بيّن مرتفعي ومنخفضي التحصيل على مهارات التعلُّم والاستذكار لصالح مرتفعي التحصيل. وتتوافق كذلك مع دراسة الخليفي (٢٠٠٠) التي أشارت إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية على مهارة انتقاء الأفكار الرئيسة والدافعية المعرفية، ودراسة هوفلند Hoveland (2006) حيث بيّنت النتائج أن هناك معامل ارتباط مرتفع وإيجابي لدى الطلبة بين درجات LASSI والتحصيل الأكاديمي. وتتفق كذلك مع دراسة تحصلدار (٢٠٠٧) ودراسة المصري (٢٠٠٩) إذ أشارت النتائج إلى أنّ هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استراتيجيّات التعلُّم وفق مستوى التحصيل (عالي– متدنِ) لصالح مستوى التحصيل العالي وهو ما يتوافق مع دراسة يب Yip (2009)، ودراسة أنيزا وزملائه Aniza, (2010) et al.، ودراسة جديد (٢٠١٠) التي أشارت النتائج أن العلاقة بين استراتيجيات التعلُّم والتحصيل كانت كبيرة، أمّا دراسة سلوم ومحمود (٢٠٠٦) بينت أنّ البرنامج المستخدم LASSP عمل على تعليم الطلبة استراتيجيات التعلُّم والمذاكرة فعّالة، وهذا أدى إلى تحسين

مستويات تحصيلهم، وتُعد هذه العملية تعزيزاً للطلبة حيث هناك ارتباط بين استخدام استراتيجيات التعلُّم والمذاكرة وبين التحصيل الدراسي.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الخليفي (٢٠٠٠) والتي بيّنت نتائجها وجود علاقة ذات دلالة إحصائيةً موجبة بيّن التحصيل الدراسي ومهارة انتقاء الأفكار الرئيسة والدّافعية المعرفية فقط، ولم تبين أي علاقة مع بقية الأبعاد، كما بيّنت أنّ معالجة المعلومات وطرق العمل يمكن أن يسهما في المعدل الأكاديمي. وكذلك تختلف مع دراسة شوتز وآخرون Schutz, et (2011) al., إذ بيّنت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الأبعاد الفرعية (القلق، الاتجاهات، التركيز، الدّافعية، استراتيجيّات الاختبار، اختيار الفكرة الرئيسة) لصالح مرتفعي التحصيل ولم تبيّن النتائج فروق ذات دلالة إحصائية على الأبعاد (معالجة المعلومات، والاختبار الذاتي، ومساعدات الدراسة، وإدارة الوقت).

ويمكن أنّ تساعد هذه النتيجة في زيادة نسبة النجاح والتفوق الدراسي والحد من مشكلة التسرب والهدر التربوي وذلك من خلال زيادة التركيز بشكل مكثف على تعليم الطلبة ذوي التحصيل المنخفض استراتيجيات التعلُّم والدراسة المهمة، ومساعدتهم على الشعور بأهميتها وتدريبهم على الجوانب العملية وعدم الاكتفاء بتقديم معلومات نظرية لكن تبني نماذج تدريسية مستندة إلى الاستراتيجيات ثبت نجاحها في تحسين الفهم والاستيعاب للخبرة المراد تعلمها.

مناقشة نتائج السؤال الرابع: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α< 0.05) في استراتيجيات التعلُّم والدراسة تعزى إلى أسلوب التعلُّم (نشط – تأملي، حسي – مجرد، بصري– لفظي، تسلسلي– شمولي)؟"

تبيّن وجود فروق مشاهدة في المتوسطات الحسابيّة لاستراتيجيات التعلُّم والدراسة كما هو موضح في الجداول رقم (١٨/١٩/٢٠/٢١)، وبيّن تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة MANOVA كما هو موضح في جدول رقم (٢٢) أنّ متغير أسلوب التعلُّم دال إحصائياً على الأبعاد (بصري– لفظي، نشط – تأملي، تسلسلي– شمولي) ولم يكن ذا دلالة إحصائية على بُعد (حسي– مجرد).

ومن نتيجة تحليل التباين (ANOVA) تبيّن أنّ أسلوب التعلُّم (بصري– لفظي) ذو دلالة على جميع الاستراتيجيّات ما عدا القلق، أمّا أسلوب التعلُّم (تسلسلي– شمولي) فقد كان دالاً على

جميع الاستراتيجيّات ما عدا معالجة المعلومات، وكان أسلوب التعلُّم (نشط – تأملي) دالاً على جميع الاستراتيجيّات ما عدا معالجة المعلومات والدافعية والقلق واختيار الأفكار الرئيسة، كما هو موضح في جدول رقم (٢٣)، ولمعرفة لصالح أي أسلوب يعزى هذا التأثير تمّ الرجوع إلى جداول المتوسطات الحسابية وملخص النتيجة تم عرضها بالجدول (٢٨) التالي:

جدول ٢٨. ملخص نتيجة تحليل التباين (ANOVA) تبعاً لأسلوب التعلُّم بعد الرجوع للمتوسطات

الإستراتيجية	بصري – لفظي	تسلسلي – شمولي	نشط – تأملي
معالجة المعلومات	لفظي	---	----
اختيار الأفكار الرئيسة	لفظي	تسلسلي	---
إستراتيجية الاختبار	لفظي	شمولي	نشط
الدافعية	لفظي	تسلسلي	---
القلق	---	تسلسلي	----
الاتجاهات	لفظي	تسلسلي	نشط
التركيز	لفظي	تسلسلي	نشط
اختبار ذاتي	لفظي	تسلسلي	نشط
إدارة الوقت	لفظي	تسلسلي	نشط
مساعدات الدراسة	لفظي	تسلسلي	نشط

يتضح مما سبق أنّه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في إستراتيجيات التعلم والدراسة تعزى لأسلوب التعلُّم (بصري– لفظي) لصالح أسلوب التعلُّم اللفظي على جميع الاستراتيجيات ما عدا القلق الذي لم يكن دال إحصائياً.

أمّا بالنسبة لأسلوب التعلُّم (تسلسلي– شمولي) فكان دالاً على جميع الإستراتيجيات باستثناء معالجة المعلومات، وكانت لصالح أسلوب التعلُّم التسلسلي باستثناء إستراتيجية الاختبار كانت دالة لصالح أسلوب التعلُّم الشمولي.

وأخيراً فإنّ أسلوب التعلُّم (نشط – تأملي) كان دالاً على إستراتيجية الاختبار والاتجاهات والتركيز والاختبار الذاتي وإدارة الوقت مساعدات الدراسة وجميعها لصالح أسلوب التعلُّم النشط، ولم تكن دالة إحصائياً على القلق والدافعية ومعالجة المعلومات واختيار الأفكار الرئيسة.

ولقد بيّن فيلدر وبرنت (Felder & Brent (2005 أنّ أسلوب التعلُّم (بصري– لفظي) يُجيب عن السؤال "أي المعلومات أكثر فاعلية عند الطلبة" ؟

ونستنتج مما سبق أنّ استراتيجيّات التعلُّم والدّراسة ذات دلالة إحصائية لمتغير أسلوب التعلُّم (بصري– لفظي) على جميع الاستراتيجيّات ما عدا القلق ولصالح الأسلوب اللفظي، أي لصالح الطلبة الذين يتعلمون أكثر من خلال المحاضرة وأشرطة التسجيل والحوارات والمناقشات المسموعة، ويتأثرون أكثر بالكلام والشرح والإصغاء لنبرات الصوت وطريقة اللفظ، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى التأثر بنصائح المعلمين وتوجيهاتهم للطلبة، كذلك نصائح الآباء والتأثر بوسائل الإعلام التي تزيد من وعي الطلبة بأهمية الاستراتيجيّات وطريقة استخدامها والتعامل معها.

وبما أنّ الأفراد اللفظيين تفوقوا على البصريين فنحن بحاجة إلى تدريب أكثر للطلبة البصريين خصوصاً أنّ دراسة أبو عواد والصباغ (٢٠١١) بينت أنّ أسلوب التعلُّم البصري هو الأسلوب الشائع لدى الطلبة المتفوقين دراسياً في المدارس الأساسية في مدينة عمان. كما أنّ الطلبة ذوي أسلوب التعلُّم البصري واللفظي بحاجة إلى التدريب على إستراتيجية القلق بشكل أكبر.

كما بيّن فيلدر وبرنت (Felder & Brent (2005 أنّ أسلوب التعلُّم نشط–تأملي يُجيب عن السؤال "كيف يفضل الطلبة معالجة المعلومات والاستفادة منها"؟

وتبيّن من النتائج السابقة أنّ التركيز وإستراتيجية الاختبار والاتجاهات والاختبار الذاتي وإدارة الوقت ومساعدات الدّراسة جميعها دالة في هذا الأسلوب لصالح نمط التعلُّم النشط وهو التعلُّم من خلال العمل الجماعي وتجربة الأشياء عملياً وحركياً. ويمكن أنّ يعود ذلك إلى أنّ أسلوب التعلُّم النشط يساعد الطلبة على المشاركة بالأفكار والأفعال التي يقومون فيها ويتأثرون من بعضهم البعض من خلال العمل الجماعي وبالتالي يساعدون أنفسهم على امتلاك المزيد من الاستراتيجيّات وخصوصاً إذا كان في هذا المجموعات عدداً من الطلبة مرتفعي التحصيل والذين يمتلكون مجموعة الاستراتيجيّات التي تساعدهم على التفوق الدّراسي ممّا يؤدي إلى التفاعل بيّن المجموعة التعليميّة، ويساعدهم ذلك على تطوير الاستراتيجيّات لجميع الطلبة في المجموعة.

ومن جهة أخرى فإننا بحاجة إلى تدريب الطلبة ذوي أسلوب التعلُّم التأملي على جميع هذه الاستراتيجيات من أجل الشعور بأهميتها وممارستها من خلال البرامج الإرشادية والبرامج

التعليمية التي ثبت نجاحها، وكذلك تدريب الطلبة ذوي أسلوب التعلُّم النشط على إستراتيجية القلق والدافعية ومعالجة المعلومات واختيار الأفكار الرئيسة.

وأخيراً بيّن فيلدر وبرنت (2005) Felder & Brent أنّ أسلوب التعلُّم التسلسلي– الشمولي يُجيب عن السؤال "كيف يستطيع الطلبة التقدم نحو فهم مميز للمعلومات"؟.

وبيّنت النتائج أنّ أسلوب التعلُّم التسلسلي– الشمولي ذو دلالة إحصائية على جميع استراتيجيّات التعلُّم والدّراسة ما عدا معالجة المعلومات، وكانت لصالح أسلوب التعلُّم التسلسلي باستثناء استراتيجيّات الاختبار كانت لصالح أسلوب التعلُّم الشمولي، وقد يعود ذلك إلى أنّ قدرة الطالب على امتلاك استراتيجيّات التعلُّم والدراسة والتقدم نحو فهم مميز للمعلومات يتطلب من الطالب أن يتعلّم بشكل خطي منظم وبخطوات تدريجية صغيرة تمكنه من إحداث هذه الفهم المميز، لكننا بحاجة أكثر إلى تدريب الطلبة ذوي أسلوب التعلُّم الشمولي لهذه الاستراتيجيات.

نستنتج ممّا سبق أنّنا بحاجة إلى تدريب الطلاب ذوي أسلوب التعلُّم البصري والشمولي والتأملي بشكل مكثف واستخدام طرق وأساليب ثبت نجاحها وذات تأثير واضح على استراتيجيّات التعلُّم والدراسة، ويمكن أن تساعد هذه النتيجة في التركيز أكثر على هذه الأساليب للوصول إلى متعلّم استراتيجي مستقل متعلّم بذاته، لأنها تحتاج إلى توجيه من قبل المعلمين والمرشدين وأولياء الأمور ووسائل الإعلام للتأثير على الطلبة من أجل اكتسابها أولاً ومن ثم القدرة على التدرب عليها وممارستها بشكل مستمر ثانياً.

مناقشة نتائج السؤال الخامس: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α < 0.05) في استراتيجيات التعلُّم والدراسة تعزى إلى التفاعل بين الجنس والتحصيل وأسلوب التعلُّم ؟"

تبيّن نتيجة التفاعلات وجود تفاعل ثنائي بين أسلوب التعلُّم "النشط التأملي" وأسلوب التعلُّم "التسلسلي– الشمولي" وتبيّن وجود فروق مشاهدة في المتوسطات الحسابيّة لدرجات الأفراد على أبعاد استراتيجيّات التعلُّم والدراسة تعزى إلى التفاعل بيّن المتغيرات كما هو موضح في الجدول رقم (٢٤). وبيّنت نتائج تحليل التباين المتعدد للمتغير التابع أنّ قيمة "ف" (٢,٩٨٨) وهي ذات دلالة عند مستوى أقل من (٠,٠١) كما هو موضح في جدول رقم (٢٥)، وبيّنت نتائج تحليل التباين للاستراتيجيّات العشر تبعاً للتفاعل بين الأسلوبين إنّه دال إحصائياً على إستراتيجية إدارة الوقت فقط ولم تكن دالة على بقية الاستراتيجيّات كما هو موضح في جدول رقم (٢٦)، وكانت متوسطات أسلوب التعلم تبعاً للتفاعل هي "التسلسلي– النشط" (٣,٤١٣٣) "والتسلسلي–

التأملي" (٣,٤٥٥٢) "والشمولي– النشط" (٣,٢١٧) "والشمولي– التأملي" (٣,٠٠٠٩). وهذا يعنى أنّ الطلبة ذوي أسلوب التعلُّم التسلسلي– التأملي كان الأعلى في المتوسطات الحسابية وكان الطلبة ذوي أسلوب التعلُّم التأملي الشمولي أقل المتوسطات الحسابية.

وهذا يدل على أن الطلبة ذوي أسلوب التعلم التأملي يكون أداؤهم أفضل لدى التعلم بالأسلوب التسلسلي لأنه يعطي المتعلم فرصة لأن يحيط بكل الجزئيات بخطوات تدريجية متسلسلة، وبالتالي عندما يكون تأملي يأخذ القرار بعد تفكير متأني وبشكل هادئ وبطريقة منظمة ومتسلسلة، بينما الشمولي ينظر إلى الأمور نظرة كلية وعندما يكون تأملي هو حقيقة الأمر يحتاج الى كثير من الوقت دون أنّ يتمكن من أخذ كل المفردات بعين الاعتبار ومن هنا يكون أداؤه في إدارة الوقت متدني، ونجد أنّ الشمولي عندما يكون نشط يكون أداؤه أفضل مما لو كان تأملي، لكن بشكل عام الأفراد ذوي أسلوب التعلم التسلسلي هم الأعلى إمكانية في إدارة الوقت مقارنة مع غيرهم.

وهذا يتوافق مع دراسة أنيزا وزملائه (Aniza, et al., (2010 والتي أشارت إلى أنّه لم يكن هناك تأثير للتفاعل بيّن أسلوب التعلُّم والتحصيل على الاستراتيجيّات إلاّ من خلال الإستراتيجية المناسبة.

التوصيات:

١- ضرورة تدريب الذكور على جميع استراتيجيات التعلم والدراسة؛ لامتلاكها من جهة وممارستها من جهة أخرى، أمّا الإناث بحاجة الى التدريب أكثر على استراتيجية التركيز وإدارة الوقت، والاختبار الذاتي، ومساعدات الدراسة، والدافعية، والقلق، لفهم الخبرات المعرفية واستيعابها.

٢- التركيز بشكل مكثف على تعليم الطلبة ذوي التحصيل المنخفض استراتيجيات التعلم والدراسة، وتبني نماذج تدريسية مستندة إلى الاستراتيجيات والتي ثبت نجاحها في تحسين الفهم والاستيعاب للخبرة المراد تعلمها.

٣- تدريب الطلبة ذوي أسلوب التعلم البصري والتأملي والشمولي على جميع الاستراتيجيات، وكذلك تدريب الطلبة ذوي أسلوب التعلم النشط على استراتيجية القلقوالدافعية ومعالجة المعلومات واختيار الأفكار الرئيسية.

٤- ضرورة الاهتمام بتوعية الطلبة بأهمية استراتيجيات التعلم والدراسة عامة، واستراتجيات التنظيم الذاتي، والمهارات، والإرادة خاصة، والتركيز على أهمية دراسة وتدريس الاستراتيجيات من خلال المعلمين، والمرشدين، والموجهين، والقائمين على العملية التعلُمية التعليمية.

٥- تعديل المناهج ببعض الأنشطة، والاستراتيجيات، المناسبة للفئة العمرية بحيث تتناسب مع طرق التفكير الحديثة، وتدريب المعلمين على استخدامها؛ ليتسنى لهم نقلها للطلبة بحيث تكون هذه الأنشطة مركز اهتمام كل من المعلم والمتعلم، بشكل مناسب وذي فائدة وبطريقة عملية.

٦- توجيه المعلم للتحويل من إدارة الطلاب بالصف إلى حسن إدارة عملية التعلُم حيث تصبح وظيفته داخل الصف هي تحديد ما يجب على المتعلم تعلمه، وتحفيزه، وتوجيه، ومراقبته لكيفية استخدامه للتغذية الراجعة الفورية.

قائمة المراجع

المراجع العربية

- أحمد، أحمد عطية (٢٠٠٦). تطوير استراتيجيات التعلُّم والتعليم. **المركز العربي للبحـــوث التربوية لدول الخليج،** ١(١-٢٢).

- ارتاحي، بلال أحمد (١٩٩٣). **أثر كل من نمط الشخصية وطريقة التعلُّم على التحصيل الدراسي لطلبة الصف العاشر الأساسي.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- بشارة، موفق وختام، الغزو (٢٠٠٨). مدى وعي طلبة الثانوية العامة بأهمية استراتيجيّات التعلُّم وممارستهم لها، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية).** ٢٢ (٦)، (١-٢٨).

- بقاعي، حسام عبد الحميد (٢٠٠٥). **تفضيلات التعلُّم المعرفية لدى عينة من طلبة المدارس الثانوية في منطقة الجليل الغربي وعلاقتها ببعض المتغيرات.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الاردن.

- تحصلدار، منى طاهر (٢٠٠٧). **التفوق الدراسي وعلاقته باستراتيجيات التعلُّم في ثانويات بيروت وضواحيها (القسم الإنجليزي).** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة القديس يوسف. بيروت، لبنان.

- جابر، عبد الحميد جابر (١٩٩٩). **استراتيجيات التدريس والتعلُّم.** القاهرة: دار الفكر العربي.

- جديد، لبنى (٢٠١٠). العلاقة بين أساليب التعلُّم كنمط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الامتحان وأثرهما على التحصيل الدراسي (دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة الصف الثاني ثانوي في مدارس دمشق الرسمية). **مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية.** ملحق ٢٠١٠. (٢٦)، ٩٣-١٢٣.

- حمود، محمد (١٩٩٩)، العادات الدراسية لدى طلبة المرحلة الثانوية: دراسة ميدانية في مدارس دمشق الرسمية، **مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية،** ١(١)، ١٩١-٢٢٧.

- الخضري، سليمان وأنور، رياض (١٩٩٣). مهارات التعلُّم والاستذكار وعلاقتها بالتحصيل والذكاء ودافعية التعلُّم. **مركز البحوث التربوية جامعة قطر.** ٢ (٣)، (٣٥-٦٢).

- الخليفي، سبيكة يوسف (٢٠٠٠). علاقة مهارات التعلُّم والدافع المعرفي بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات كلية التربية بجامعة قطر. **مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر، ٩(١٧)، (١٣-٤٣).

- دروزة، افنان نظير. (١٩٩٥) **استراتيجيات الإدراك ونشاطاتها كأساس لتصميم التعليم.** مركز التوثيق والمخطوطات والنشر (٢٩)، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

- رواشدة، ابراهيم؛ ونوافلة، وليد؛ والعمري، علي (٢٠١٠). أنماط التعلُّم لدى طلبة الصف التاسع في اربد وأثرها في تحصيلهم في الكيمياء. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، ٦(٤) (٣٦١-٣٧٥).

- الزواهرة، محمد خلف (٢٠٠٦). **العلاقة بين العجز المتعلم وقلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة الصف التاسع في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك. اربد، الاردن.

- زيتون، زهيه صالح محمد (٢٠٠٣). **أساليب التعلُّم المفضلة لدى طلبة الثانوية العامة في محافظة عجلون وعلاقتها ببعض المتغيرات.** رسالة ماجستير غير منشوره، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

- زيتون، عايش محمود (٢٠٠٦). أساسيات الأحصاء الوصفي، (ط٤)، عمّان: دار عمار للنشر والتوزيع.

- سلوم، علاء الدين ورائد، محمود (٢٠٠٦). أثر استخدام برنامج استراتيجيات التعلُّم والمذاكرة في دافع انجاز طلاب المرحلة الإعدادية واتجاهاتهم نحو المذاكرة. **مجلة كلية الآداب بجامعة الموصل**، ٧٣، ٣٠-٨٥.

- سليمان، سناء محمد (١٩٨٨)، عادات الاستذكار ومشكلاته وعلاقته بالتفوق الدراسي. **بحوث المؤتمر الرابع لعلم النفس التربوي**، مركز التنمية البشرية والمعلومات، الجيزة، مصر.

- أبو سنينه، عودة وفريال، أبو عواد (٢٠١٠). الاستراتيجيات التعلُّمية – التعليمية الشائعة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس الغوث الدولي في الأردن من وجهة نظرهم. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث،** العلوم الإنسانية،٢٤(١) (١٥٧-١٩٢).

- شاهين، عبد الحميد حسن (٢٠١٠). **استراتيجيات التدريس المتقدمة.** كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية، مصر.

- الصرايرة، باسم وخالد، الفليح والصمادي، يحيى وفراس، السليتي (٢٠٠٩) **استراتيجيات التعلُّم والتعليم: النظرية والتطبيق.** اربد:عالم الكتب الحديث.

- الضمور، محمد مسلم (٢٠٠٨). **علاقة أنماط التعلُّم السائدة لدى طلبة جامعات إقليم جنوب الأردن بالتحصيل الأكاديمي والفاعلية الذاتية الأكاديمية.** رسالة ماجستيرغير منشوره، الجامعة الأردنية، عمان، الاردن.

- عامر، طارق عبد الرؤوف (٢٠٠٥). **التعلُّم الذاتي "مفاهيمه– أسسه– أساليبه".** عمان: الدار العالمية للنشر والتوزيع.

- عباس، رشيد نواف (٢٠٠٥). **أنماط التعلُّم المفضلة لدى الطلبة في المرحلة الأساسية العليا ومراعاة المعلمين لها أثناء تدريس الرياضيات.** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا. عمّان، الاردن.

- عبد الرحمن، ربى أحمد (٢٠٠٨). **أثر مفهوم الذات والجنس على استراتيجيات التعلُّم المستخدمة لدى طلاب الصف العاشر في مدينة القدس.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الاردن.

- أبو علام، رجاء محمود (٢٠٠٤). **التعلُّم أسسه وتطبيقاته.** عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- أبو عواد، فريال وسميلة، الصباغ (٢٠١١). أساليب التعلُّم المفضلة لدى الطلبة المتفوقين دراسياً في الصفوف الأساسية العليا (الثامن والتاسع والعاشر الأساسي) في مدينة عمان.**ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر السادس لجمعية البحث العلمي الأردنية.** ٢٠١١/١١/٢٩، (١-٣٤).

- العلوان، أحمد (٢٠١٠). أساليب التعلُّم المفضلة لدى طلبة المدارس الثانوية في مدينة معان في الأردن وعلاقتها بمتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي. **مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، (٧)، ١-٣٠.

- فطيم، لطفي محمد (١٩٨٩). العلاقة بين عادات الاستذكار والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة وطالبات كلية البحرين الجامعية، **المجلة العربية للعلوم الإنسانية**، ٩(٣٦)، ١١٣-١٣٧.

- الفقهاء، عصام نجيب (٢٠٠٢). أنماط تعلم طلبة المدارس الثانوية وعلاقاتها الارتباطيه في متغيرات الجنس والتخصص ومستوى التحصيل الدراسي ودخل الأسرة. **مجلة دراسات العلوم التربوية**، الجامعة الأردنية، ٢٩(١)، ١-٢٢.

- قطامي، يوسف (١٩٩٨). **سيكولوجية التعليم والتعلُّم الصفي**. عمان: دار الشروق.

- الكسواني، مصطفى ومحمد، شناوي ومحمود، غانم والخطيب، إبراهيم (٢٠٠٨). **إدارة التعلُّم الصفي**. عمان: دار صفاء للنشر.

- المانع، عزيزة (٢٠٠٥). أساليب التعلُّم المفضلة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة وأساليب التعليم الشائعة في مدارس مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية. **مجلة دراسات العلوم التربوية**. الجامعة الأردنية، ٣٢ (١)، ١-١٨.

- المصري، محمد (٢٠٠٩). العلاقة بين استراتيجيات التعلُّم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب وطالبات كلية العلوم التربوية بجامعة الإسراء الخاصة، **مجلة جامعة دمشق**. ٢٥(٣+٤)، (٣٤١-٣٧٠).

- المومني، محمد أحمد (٢٠٠٦). **أنماط التعلُّم والتفكير والدافعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة الهاشمية**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الاردن.

- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٩). **دليل مشروع التطوير التربوي نحو الاقتصاد المعرفي المرحلة الثانية**، الاردن.

- اليونسكو، (١٩٩٦). **التعلُّم: ذلك الكنز المكنون:** مركز الكتب الأردني، تقرير قدمته إلى اليونسكو اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين.

المراجع الأجنبية:

- Aniza, A.N.; Mohd, J. Z.; & Mohd, A. M. (2010). The Relationship between Learning Styles and Strategies with Academic Achievement Based on Gender and Type of School. **International Journal of Learning**; 17(10), 265-278.
- Ausubel, D (1978). **Educational Psychology: A Cognitive View**. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Chan, D. (2001). Learning styles in Hong Kong, **Gifted Child Quarterly,** 45(1), 35-44.
- Cherney, E., (1995). Learning Styles: Strategies for Successful Teaching**. Full Text from ERIC;** RIEJUL, 1995.9p.
- Dunn, R. (1990). Rita Dunn answers questions on Learning Styles. **Educational Leadership;** 4(8), (15-19).
- Felder, R**.** (1993). Reaching the second tier: Learning and Teaching Matters Styles in College Science Education. **Journal of College Science Teaching,** 23 (5), 286-290.
- Felder, R**.** (1996). Matters of style, **ASEE Prism**, 6, 18-23.
- Felder, R**.** & Silverman, L. (1988). Learning and teaching styles engineering education. **Engineering Education**. 78(7), 674-681.
- Felder, R**.** & Brent, R (2005). Understanding Student Differences. **Journal of Engineering Education**, 94(1), 57-72.
- Felder R. and Spurlin, J. (2005), Applications, Reliability, and Validity of the Index of Learning Styles. **Journal of Engineering Education**, 21(1), 103-112.
- Flavell, J. (1979), Metacognition and Metacognitive Monitoring, **American Psychologist**, 34 (906-911).

- Gatto, S. (2010). Learning and Study Strategies of Accalaureate nursing Students during first semester nursing courses. **Pro Quest Dissertations and Theses,** University of Arkansas for Medical Sciences**.**

- Hoveland, C. (2006). Relationships between Learning and Study Strategies and Academic Achievement in associate degree nursing students. **Pro Quest Dissertations and Theses,** University of Wyoming.

- Howell, L. (2001). The effect of Learning Styles, Preferred intelligence, and Study Strategies on a Student's Preference for condensed or distributed instruction**. Pro Quest Dissertations and Theses.** The University of New Mexico.

- Kolb, D. A (1994). **Experiential Learning: Experiences as a sources of learning and development**. Englewood CLIFFS, NJ: Prentice Hall.

- Mayer, R.E. (1988). Learning strategies: An overview. In C.E. Weinstein, E.T. Goetz, & P.A. Alexander (Eds.), **Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation** (pp. 11-22). San Diego, CA: Academic

- Mayer, R.E. (1996). Learning strategies for making sense out of expository text: The SOI model for guiding three cognitive processes in knowledge construction. **Educational Psychology Review**, 8, (357-371).

- Oxford, R. L. (1986). Second language learning strategies: Current research and implication for practice. **ERIC Document Reproduction Service No. ED 278273**.

- Oxford, R. L (1993). Research on second language learning strategies Issues in second Language teaching and Learning Annual, **Review of Applied Linguistics.** (13)180-202.
- Rose, C. & Goll, A. (1992). **Accelerate Your Learning**. the action handbook.Buckling am shire. Accelerated learning system ltd.
- Schutz, C. M.; Gallagher, M. L & Tepe, R. E. (2011). Differences in Learning and Study Strategies: Inventory Scores Between Chiropractic Students With Lower and Higher Grade Point Averages. **Journal of Chiropractic Education**, 25(1): 5-10.
- Siegler, R. (1998). **Children's Thinking**. 3rd ED. New jersey, Prentice Hall
- Sternberg, R, J.; Grigorenko, E. L & Zhang, L. (2008). Styles of learning and thinking matter in instruction and assessment. **Perspectives on Psychological Science**, 3:(486-506).
- Tam, P (1997). Novice and experienced teachers' instructional activities in the classroom. **Educational Research journal**. 12,36-50
- Weinstein, C.E. (1994). Strategic learning/strategic teaching: Flip sides of a coin. In P.R. Pintrich, D.R. Brown, & C.E. Weinstein (Eds.), **Student Motivation, Cognition, and Learning,** pp.257-273. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Weinstein, C.E., & Mayer, R.F. (1986). The teaching of learning strategies. In M.C. Wittrock (Ed.), **Handbook of Research on Teaching.** (315-327). New York: Macmillan
- Weinstein, C. & Palmer, D. (2002). **LASSI User’s Manual for those administering the learning and study strategies inventory (2nd ed.).** Clearwater, FL: H and H Publishing Co.

- Weinstein, C.E., Palmer, D.R., & Schulte, A.C. (2002). **Learning and study strategies inventory** (2nd ed.**).** Clearwater, FL: H & H Publishing Co, Inc. (Original work published 1987).

- Weinstein, C. E.; Ridley, D. S.; Dahl, T.; & Weber, E.S. (1989). Helping Students develop Strategies for effective learning. **Educational leadership**, 46(4), (17-19).

- Yip, M. C (2009). Differences between high and low academic achieving University Students in learning and study strategies**. Educational Research and Evaluation**. 15(6), 561-570.

- Zimmerman, B. (1989). A social view of self regulated Academic learning, **Journal of Educational Psychology**, 25(3(329-339).

- Zimmerman, B. (1998): Academic Studying and the Development of Personal Skill. A self regulatory perspective, **Educational Psychologist**, 33(2) 73-86.

- Zimmerman, B & Bandura, A(1994): Impact of Self regulatory Influences on Writing Course Attainment, **American Educational Research Journal**, 31(4), 845-862.

- Zimmerman, B & Risemberg, R (1997). Rejoinder caveats and recommendations about self regulation of writer: Asocial cognitive rejoinder, **Contemporary Educational psychology**, 22(1), 108-122.

- Zimmerman, B. (2000): Self-Efficacy: An Essential Motive to learn, **Contemporary Educational Psychologist**, 25 (82-91).

- Zimmerman, B. (2002): Becoming a Self-Regulated learner: An Overview**. THEORY INTO PRACTICE**, College of Education, The Ohio State University, 41(2): 64-70

الملاحق

ملحق ١. مقياس استراتيجيات التعلُّم والدراسة بصورته الأولية للتحكيم

رقم الفقرة	الفقـــــــرة	البُـعـــــــد	أهمية الفقرة للسمة (الأهمية)		الوضوح اللغوي		ملاحظات
			مهـمـــة	غير مهمـــة	واضحة	غير واضحة	
1	عند الدراسة أركز بشكل كامل	التركيز					
8	لا أفهم بعض المـواد فـي الحـصص لأنني لا أصغي جيدا	التركيز					
16	أجد صعوبة في الحفاظ علـى تركيـزي أثنـاء الدراسة	التركيز					
32	أشرد بذهني كثيرا عند الدراسة	التركيز					
55	أنشغل بسهولة عن دراستي.	التركيز					
49	أجد صعوبة في التركيز خلال الحصـص.	التركيز					
75	أستطيع إعادة تركيزي إذا واجهت مـا يـشتت انتباهي خلال الحصة	التركيز					
79	خلال الحصة أجد أنني أفكر بأشياء أخـرى ولا استمع لشرح المعلم	التركيز					
2	أنا غير قادر على تلخيص ما أسمعه في الحصة أو ما أقراه في الكتب	استراتيجيات الامتحان					
5	عند تقديم امتحان أو كتابة موضوع أو غيـره أجد أنني أسيء فهم ما كـان مطلوبـا وأفقـد درجات وهذا يؤثر على أدائي	استراتيجيات الامتحان					
19	عندما أقدم اختباراً فإنني أدرك أنني درست مادة لم تكن مطلوبة	استراتيجيات الامتحان					
26	أجد صعوبة في تنويع أساليب دراستي لتـتلائم مع أنواع مختلفة من المواد.	استراتيجيات الامتحان					
38	عندما أدرس للاختبار أجد صعوبة في معرفـة أساليب تعلُّم المادة.	استراتيجيات الامتحان					
45	أجد صعوبة في فهم المطلوب من السؤال فـي الامتحان	استراتيجيات الامتحان					
52	أراجع إجاباتي خلال الاختبارات المقالية لأتأكـد من أنني أجبت إجابة كاملة	استراتيجيات الامتحان					
63	أكون ضعيفاً في الاختبارات لأنني أجد صـعوبة في التخطيط لدراستي خلال فترة زمنية قصيرة	استراتيجيات الامتحان					
3	أحاول إيجاد علاقة بين ما أقوم بتعلمـه ومـا أعرفه مسبقاً	معالجة المعلومات					

رقم الفقرة	الفقـــــــرة	البُـــعـــد	أهمية الفقرة للسمة (الأهمية)		الوضوح اللغوي		ملاحظات
			مهمة	غير مهمـــة	واضحة	غير واضحة	
1	أقوم بالتدرب على تطبيق المبادئ الجديدة التـــي نتعلمها في الصف لكي أتمكن من تذكرها	معالجة المعلومات					
15	عندما أدرس موضوعا فإنني أحــاول أن أجعــل الأشياء تتلاحم مع بعضها منطقيا	معالجة المعلومات					
23	لمساعدتي في تعلم المادة المقدمة في دروســي فإنني أربطها بمعرفتي الذاتية.	معالجة المعلومات					
27	أصوغ ما أدرسه بلغتي الخاصة.	معالجة المعلومات					
44	أحاول معرفة كيف سأطبق ما درسته في حيـــاتي اليومية	معالجة المعلومات					
50	أحاول الربط بين مـــا أدرســـه بواقـــع تجـــاربي الخاصة	معالجة المعلومات					
58	أقوم بحـــل بعـــض التمـــارين وأســـئلة الـــدرس لمساعدتي على تعلّم المادة.	معالجة المعلومات					
6	أجد نفسي قادراً على دراسة مواضيع لا أهميـــة لها	الاتجاهات					
17	أدرس فقط المواضيع التي أفضّلها	الاتجاهات					
36	لدي موقف إيجابي تجاه حضور الدروس	الاتجاهات					
41	لا أرغب في أن أكون طالبا في المدرسة	الاتجاهات					
48	لا أهتم بإنهاء الدراسة الثانوية ما دام بالإمكـــان إيجاد مهنة دون دراسة.	الاتجاهات					
51	أكره معظم المهام التي يجب القيـــام بهـــا أثنـــاء الحصص	الاتجاهات					
70	ليس مهماً أن أنهيَ دراستي طالماً إنني أقـــضي وقتا ممتعاً	الاتجاهات					
76	حسب رأيي أن ما يدرس لا يستحق الدراسة	الاتجاهات					
7	عندما أقرر أن أدرس أضع لنفسي وقتـــا محـــددا والتزم به	إدارة الوقت					
4	أجد صعوبة في الالتزام ببرنامج دراسيّ التزم به يوميا	إدارة الوقت					
13	اعتبر تأجيل الدراسة هو المشكلة بالنـــسبة لـــي كلما حاولت البدء في الدراسة	إدارة الوقت					
28	أؤجّل دراستي أكثر مما يجب.	إدارة الوقت					

رقم الفقرة	الفقـــــرة	البُـعـــــد	أهمية الفقرة للسمة (الأهمية)		الوضوح اللغوي		ملاحظات
			مهمـــة	غير مهمـة	واضحة	غير واضحة	
31	أقوم بتوزيع أوقات دراستي لذا لا أجد الاختبار صعباً	إدارة الوقت					
59	لا أجد وقتا كافيا للدراسة لأنني أقضي وقتا طويلا مع أصدقائي.	إدارة الوقت					
62	أنعزل لوقت طويل لكي أدرس المواضيع الصعبة بالنسبة لي.	إدارة الوقت					
67	أكمل كلَّ اختبار إلى النهاية	إدارة الوقت					
9	أحاول تحديد بعض الأسئلة المحتملة للاختبار أثناء مراجعتي للمادة	الاختبار الذاتي					
18	عندما أحضّر للاختبار فإنني أضع أسئلة مقترحة له	الاختبار الذاتي					
25	أقوم بمراجعة دفتري أو ملاحظاتي قبل بدء الحصة.	الاختبار الذاتي					
33	أتوقف بشكل دوريّ أثناء القراءة وأفكر بما قرأت أو أراجع ما تم شرحه	الاختبار الذاتي					
37	أختبر نفسي حتى أتأكد من درجة فهمي للمادة التي درستها.	الاختبار الذاتي					
47	أقوم بمراجعة دفتري قبل الدرس القادم للمساعدة على التأكد من أنني أفهم المادة.	الاختبار الذاتي					
60	أضع أسئلة اختبار محتملة وأحاول الإجابة عليها لكي أختبر فهمي للمادة	الاختبار الذاتي					
74	بعد انتهاء الحصة أراجع ما كتبته لمساعدتي في فهم المعلومات التي قدمت	الاختبار الذاتي					
10	خلال المناقشة الصفية أجد صعوبة في معرفة الأفكار الأكثر أهمية لكتابتها في دفتري.	اختيار الأفكار الرئيسة					
21	أجد صعوبة في تحديد النقاط المهمة في قراءتي	اختيار الأفكار الرئيسة					
24	يوجد تفاصيل كثيرة في المواد والتي أجد صعوبة فيها لإيجاد الفكرة الرئيسة.	اختيار الأفكار الرئيسة					

رقم الفقرة	الفقـــــــرة	البُـــعــــد	أهمية الفقرة للسمة (الأهمية)		الوضوح اللغوي		ملاحظات
			مهمـــة	غير مهمة	واضحة	غير واضحة	
53	أضيع في التفاصيل وأفقد المعلومات الهامـــة عند الدراسة.	اختيار الأفكار الرئيسة					
57	أجد صعوبة في تحديد ما هو مهم في النص لأضع تحته خط	اختيار الأفكار الرئيسة					
64	خلال المناقـشة الـصفية اسـتطيع تحديـد المعلومات الهامة التي أحتاج لتذكرها	اختيار الأفكار الرئيسة					
68	أستطيع تحديد المعلومـات الهامـة عنـدما أستمع إلى شرح المعلم	اختيار الأفكار الرئيسة					
73	أجد صعوبة في معرفة الخطوات الهامة بعـد أن ينهي المعلم حل السؤال	اختيار الأفكار الرئيسة					
12	أضع خطوطاً تحت الجمل الهامة لتـساعدني عند مراجعة النص.	مساعدات الدراسة					
20	عند وجود موقع على الشبكة للمادة فـإنني استخدم المعلومات المقدمة لمساعدتي علـى تعلم المادة.	مساعدات الدراسة					
34	أطلب مساعدة المعلم عندما أجد صعوبة في تعلُّم موضوع في المادة.	مساعدات الدراسة					
40	أحضر جلسات مراجعة المادة الدراسية.	مساعدات الدراسة					
54	أستخدم بعض المساعدات الدراسية الخاصة مثل التركيز على العناوين الرئيسة والنقـاط الهامة في الكتب المدرسية.	مساعدات الدراسة					
66	لا ألجأ لمعلمي عندما أجد مشكلة فـي فهـم المادة	مساعدات الدراسة					
71	أحاول إيجاد زميل أو مجموعة زملاء دراسة في كل مادة	مساعدات الدراسة					
77	أسأل تلميذاً آخر أو المعلم لمساعدتي إذا كان لدي مشكلة دراسية	مساعدات الدراسة					

رقم الفقرة	الفقـــــــــــرة	البُـــعـــد	أهمية الفقرة للسمة (الأهمية)		الوضوح اللغوي		ملاحظات
			مهمـــة	غير مهمة	واضحة	غير واضحة	
14	أضع لنفسي أهداف عالية في المدرسة	الدافعـية					
22	عندما يكون الواجب صعباً فإنني أتركـه أو أدرس الأجزاء السهلة.	الدافعـية					
30	أسـتطيع دفـع نفـسي لإكمـال الواجبـات المطلوبة حتى إن وجدت صعوبة في المواد	الدافعـية					
39	أكون قادراً على عمل الواجب بنفسي حتـى لو كنت لا أحبّها.	الدافعـية					
42	أضع أهدافا للدرجات التي أريـد أن أحـصل عليها في المادة.	الدافعـية					
56	أبذل مجهوداً للحصول على علامـات جيـدة حتى لو كانت المادة غير محببة لي	الدافعـية					
65	أقوم بواجباتي الصفية أولاً بأول	الدافعـية					
80	أداوم على الدراسة باستمرار حتى النهايـة حتى لو كانت مملة وغير ممتعه	الدافعـية					
29	أصاب بالإحبَاط بسبب الدرجات المنخفضة.	القلق					
35	أشعر بالخوف عندما أقدّم اختباراً هاماً.	القلق					
43	عندما أقدم اختباراً أكـون قلقـا بخـصوص أدائي بسبب ضعف تركيزي	القلق					
46	أخشى أنني سوف أطرد من المدرسة.	القلق					
61	أشعر بقلق كبير حتى عنـدما أدرس جيـدا للاختبار	القلق					
69	أكون قلقا حول ضـعف تركيـزي وتـداخل المادة في ذهني عند الدراسة	القلق					
72	بعض المواد مثل الرياضيات والعلوم واللغة الانجليزية تجعلني قلقا	القلق					
78	أشعر بعصبية وتـوتر شـديد عنـد تقـديم الاختبارات التي لا أقدم فيها أفضل ما لديّ	القلق					

ملحق ٢. مقياس أسلوب التعلُّم بصورته الأولية للتحكيم

رقم الفقرة	الفـقــــــــرة	البُعــد	أهمية الفقرة للسمة (الأهمية)		الوضوح اللغوي		ملاحظات
			مهمة	غير مهمة	واضحة	غير واضحة	
1	أفهم الشيء بصورة أفضل بعد أن: أ- أجره. ب- أفكر فيه.	نشط/تأملي					
5	عندما أتعلم شيئا جديدا فـإن ذلـك يساعدني على: أ- التحدث عنه. ب- التفكير فيه.	نشط/تأملي					
9	عند دراسة مادة صعبة مـن قبـل مجموعة أميل لأن: أ- أتــدخل وأشــارك بالأفكــار. ب- أجلس وأسمع.	نشط/تأملي					
13	في المدرسة التي أدرس فيها: أ-عادة أعرف معظم طلاب المدرسة ب- نادرا ما أعرف طلاب المدرسة	نشط/تأملي					
17	عندما أبدا بعمـل الواجـب البيتـي فإنني أميل أكثر لأن: أ- أبــدأ مباشــرة بالحــل. ب- أحاول فهم المـسألة بـصورة جيدة أولا	نشط/تأملي					
21	أفضل أن أدرس: أ- مـــع مجموعـــة دراســـية. ب- لوحدي.	نشط/تأملي					
25	أفضل أولا: أ- أجـــــرب أ الأشـــــياء. ب- أن أفكر بكيفية عمل الأشياء.	نشط/تأملي					
37	اعتبر نفسي أ- ناقدا. ب- متحفظا.	نشط/تأملي					
29	أتذكر بسهولة: أ- الـــشيء الـــذي عملتـــه. ب- الشيء الذي فكرت فيه كثيرا.	نشط/تأملي					

رقم الفقرة	الفقـــــــــرة	البُعــد	أهمية الفقرة للسمة (الأهمية)		الوضوح اللغوي		ملاحظات
			مهمة	غير مهمة	واضحة	غير واضحة	
33	عندما أعمل في مشروع جماعي فإنني أفضل أولاً: أ-عمل عصف ذهني جماعي ليساهم الجميع بأفكارهم. ب- عمل عصف ذهني فردي ثم الالتقاء معا كمجموعة لمقارنة الأفكار.	نشط/تأملي					
41	فكرة عمل واجب بيتي في مجموعة وإعطاء درجة متساوية لكل أفراد المجموعة: أ- تروق لي. ب- لا تروق لي.	نشط/تأملي					
2	أحب أن أكون: أ-عملي. ب- إبداعي	حسي/مجرد					
6	لو كنت معلما لفضلت تدريس مادة: أ-تتعامل مع الحقائق ومواقف الحياة الواقعية ب- تتعامل مع الأفكار والنظريات.	حسي/مجرد					
10	أجد من السهل: أ-تعلم الحقائق. ب- تعلم المفاهيم.	حسي/مجرد					
14	في القراءة غير القصصية أفضل: أ- الشيء الذي يعلمني حقائق جديدة أو يخبرني كيف أعمل الأشياء ب- الشيء الذي يعطيني أفكارا جديدة أفكر فيها	حسي/مجرد					
18	أفضل الفكرة التي تبنى على: أ-الحقيقة. ب- النظرية.	حسي/مجرد					
22	أميل لأن أكون: أ-مهتماً بتفصيل عملي ب- مبدعاً في كيفية قيامي بعملي	حسي/مجرد					

رقم الفقرة	الفقــــــــرة	البُعــد	أهمية الفقرة للسمة (الأهمية)		الوضوح اللغوي		ملاحظات
			مهمة	غير مهمة	واضحة	غير واضحة	
26	عندما أقرأ للاستمتاع أفضل الكتّاب الذين: أ- يعبرون بصراحة عن ما يعنونه ب- يعبرون بطرق مثيرة ومبدعة.	حسي/مجرد					
30	عندما أقوم بتنفيذ مهمة ما فإنني أفضل: أ- إتقان طريقة واحدة لعملها ب- التوصل إلى طرق جديدة لعملها	حسي/مجرد					
34	من المديح والثناء أن اصف شخصا بأنه: أ- حساس. ب- تخيلي.	حسي/مجرد					
38	أفضل الحصص التي تركز على: أ- المادة المحسوسة (الحقائق والمعلومات) ب- المادة المجردة (المفاهيم والنظريات).	حسي/مجرد					
42	عندما أقوم بعمل حسابات طويلة: أ-أميل إلى تكرار خطواتي وتدقيقها ب- أجد في التدقيق أمر متعب وأجبر نفسي على القيام به	حسي/مجرد					
3	عندما أفكر بما فعلته بالأمس فإنني غالبا ما أفكر من خلال: أ- صور. ب- كلمات.	بصري/لفظي					
7	أفضل الحصول على معلومات جديدة عن طريق: أ-الصور والأشكال والرسومات والخرائط ب-التعليمات المكتوبة والمعلومات الشفوية	بصري/لفظي					
11	في كتاب يحتوي على الكثير من الصور والرسومات أميل لأن: أ- أتمعن بالصور والرسومات بدقة ب- أركز على النص المكتوب						

رقم الفقرة	الفـقـــــــرة	البُعـد	أهمية الفقرة للسمة (الأهمية)		الوضوح اللغوي		ملاحظات
			مهمة	غير مهمة	واضحة	غير واضحة	
15	أحب المعلمين: أ-الذين يضعون الكثير من الرسومات على السبورة. ب- الذين يقضون وقتا طـويلا فـي الشرح.	بصري/لفظي					
19	أتذكر بشكل أفضل: أ- ما أراه. ب- ما أسمعه.	بصري/لفظي					
23	عند إعطائي تعليمات للوصـول إلـى مكان لا أعرفه أفضل إعطائي: أ-الخريطة ب- التعليمات المكتوبة.	بصري/لفظي					
27	عندما أرى شكلا أو رسما معينا فـي الصف غالبا ما أتذكر: أ- الصورة. ب- ما قاله المعلم عـن الـشكل أو الرسم.	بصري/لفظي					
31	عندما يعرض عليّ شخص ما بيانات فإنني أفضل: أ- الرسومات البيانيـة والمخططـات ب- النصوص الملخصة للنتائج.	بصري/لفظي					
35	عندما التقي الناس في حفلـة فـإنني غالبا ما أتذكر: أ- كيف ظهروا. ب- ما قالوه عن أنفسهم.	بصري/لفظي					
39	للتسلية أفضل: أ- مـــــــشاهدة التلفــــــــاز. ب- قراءة الكتب.	بصري/لفظي					
43	أميل إلى تصوير الأماكن التـي كنـت فيها: أ- بسهولة وبأدق التفاصيل. ب- بصعوبة ودون تفاصيل كثيرة.	بصري/لفظي					
4	أميل إلى: أ-فهم تفاصيل الموضوع دون إدراك المعنى العام ب- فهم المعنى العام للموضوع دون إدراك التفاصيل.	تسلسلي/ شمولي					

رقم الفقرة	الفـقـــــــرة	البُعـد	أهمية الفقرة للسمة (الأهمية)		الوضوح اللغوي		ملاحظات
			مهمة	غير مهمة	واضحة	غير واضحة	
8	عندما أفهم: أ-جميع الأجزاء فإنني أفهم الموضوع كاملا. ب- الموضوع كاملا فإنني أرى كيف ترتبط الأجزاء مع بعـضها البعض	تسلسلي/ شمولي					
12	عندما أحل مسائل رياضية: أ-عادة ما أحل السؤال خطوة خطوة. ب- غالبا ما أدرك الحل إلا إنني أجد صعوبة في فهم الخطوات	تسلسلي/ شمولي					
16	عندما أحلل رواية أو قصة: أ-أفكر بالأحداث وأحاول ترتيبها لفهم الموضوع. ب- أفهم المواضيع فقط عندما أنهي القراءة ثم أعود للبحث عن الأحـداث التي تبرزها	تسلسلي/ شمولي					
20	من المهم بالنسبة لي أن يقوم المعلم: أ-بعرض المادة بخطوات متسلـسلة وواضحة ب- إعطاء صورة عامة للموضوع	تسلسلي/ شمولي					
24	عند التعلّم: أ- أتعلم بشكل منتظم وإذا درست بجد فإنني أحقق ما أريد. ب- كثيرا ما أكون مرتبك لكني حتماً ما أصل إلى الحل	تسلسلي/ شمولي					
28	عندما أضع في اعتباري عـددا مـن المعلومات فإنني غالبا ما أميل: أ- إلى التركيز على التفاصيل وأهمل الفكرة العامة. ب- أحاول فهم الفكرة العامة قبل الدخول في التفاصيل.	تسلسلي/ شمولي					

رقم الفقرة	الفـقـــــــرة	البُعــد	أهمية الفقرة للسمة (الأهمية)		الوضوح اللغوي		ملاحظات
			مهمة	غير مهمة	واضحة	غير واضحة	
32	عندما أكتب ورقة عمل ما أميل إلى: أ-أعمل على المقدمة ثم الانتقــال الأجزاء. ب- عمل أجزاء مختلفة وبعــدها أ بترتيبها معا.	تسلسلي/ شمولي					
36	عندما أتعلم موضوعا جديدا فإنني أفضل: أ- أركز على ذلك الموضوع لتعلم أكبر قدر ممكن عنه. ب- أحاول عمل ربط بين الموضــوع والمواضــيع ذات العلاقة.	تسلسلي/ شمولي					
40	يبدأ بعض المعلمــين حصــصهم بوضــع خطــوط عريــضة لمــا سيقدمونه،مثل هذا الإجراء: أ-يــــساعدني نوعـــا مـــا ب- يساعدني بدرجة كبيرة	تسلسلي/ شمولي					
44	عندما أحل المسائل في مجموعة: أ- أفكر بخطوات عمليــة الحــل ب- أفكر بالنتــائج المتوقعــة أو بتطبيقات الحل.	تسلسلي/ شمولي					

ملحق ٣. مقياس استراتيجيات التعلُّم والدراسة بصورته النهائية/ للتطبيق

عزيزي الطالب/ عزيزتي الطالبة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

نضع بين أيديكم مقياسين أحدهما لدراسة استراتيجيات التعلُّم والدراسة (ملحق رقم ١) والآخر لدراسة أسلوب التعلُّم (ملحق رقم ٢).

نرجو من الجميع قراءة كل فقرة بتمعن واختيار الإجابة المناسبة حسب درجة انطباقها عليك أو تفضيلها من قبلك، علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة وليس بالضرورة أن تتطابق إجابتك مع إجابة أي من زملائك وذلك لأنها تمثل تفضيلات شخصية خاصة بك، وسنتعامل معها بسرية تامة لأغراض البحث العلمي فقط.

الرجاء ملء الفراغات الآتية

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

الصف: ☐ السادس ☐ الثامن ☐ العاشر.

المعدل الصفي: ☐ ٨٥% فأكثر ☐ ٧٠ % – ٨٤ % ☐ أ قل من ٧٠ %

شكراً لتعاونكم،،،

الباحثة

نجوى عباس الحميديين

يستخدم هذا المقياس للكشف عن استراتيجيات التعلُّم والدراسة المستخدمة لديك، نرجو قراءة كل فقرة والإجابة عنها ووضع إشارة (√) على الإجابة التي تنطبق عليك من الاختيارات الخمسة الآتية (صحيح تماما، صحيح، أحيانا، غير صحيح، غير صحيح بتاتاً).

رقم الفقرة	الفقـــــرة	صحيح تماماً	صحيح	أحياناً	غير صحيح	غير صحيح تماماً
1	أركز بشكل كامل أثناء الدراسة					
2	أنا غير قادر على تلخيص أغلب ما أسمعه في الحصة					
3	أحاول إيجاد علاقة بين ما أقوم بتعلمه وما أعرفه مسبقاً					
4	أجد صعوبة في الالتزام ببرنامج دراسيّ يومي					
5	عند تقديم امتحان أجد أنني أسيء فهم المطلوب					
6	أجد نفسي قادراً على دراسة مواضيع قليلة الأهمية					
7	عندما أقرر أن أدرس أحدد وقتا والتزم به					
8	لا أفهم بعض موضوعات المواد في الحصص لأنني لا أصغي جيدا					
9	أحاول تحديد بعض الأسئلة المحتملة للاختبار أثناء مراجعتي للمادة					
10	خلال المناقشة الصفية أجد صعوبة في معرفة الأفكار الأكثر أهمية لكتابتها في دفتري					
11	أقوم بالتدرب على تطبيق المبادئ الجديدة التي تعلمتها في الصف لكي أتمكن من فهمها					
12	أضع خطوطاً تحت الجمل الهامة لتساعدني عند مراجعة النص					
13	اعتبر تأجيل الدراسة هو المشكلة بالنسبة لي كلما حاولت البدء في الدراسة					
14	أضع لنفسي أهداف عالية في المدرسة					
15	عندما أدرس موضوعاً فإنني أحاول أن أجعل عناصر الموضوع ترتبط مع بعضها منطقيا					
16	أجد صعوبة في المحافظة على تركيزي أثناء الدراسة					
17	أدرس فقط المواضيع التي أفضّلها					
18	عندما أحضّر للاختبار فإنني أضع أسئلة مقترحة					
19	عندما أقدم اختباراً فإنني أدرك أنني درست مادة لم تكن مطلوبة					
20	عند وجود موقع على الشبكة للمادة الدراسية فإنني استخدم المعلومات المتوفرة فيها لمساعدتي على تعلم المادة					
21	أجد صعوبة في تحديد النقاط الرئيسة أثناء قراءتي					

رقم الفقرة	الفقـــــــرة	صحيح تماماً	صحيح	أحياناً	غير صحيح	غير صحيح تماماً
22	عندما يكون الواجب صعباً فإنني أتركـــه أو أدرس الأجـــزاء السهلة					
23	لمساعدتي في تعلم المادة الجديدة فإنني أربطهـــا بمعرفتـــي الذاتية					
24	يوجد تفاصيل كثيرة في المواد لذا أواجه صعوبة في إيجـــاد الفكرة الرئيسة					
25	أقوم بمراجعة دفتري أو ملاحظاتي قبل بدء الحصة					
26	أجد صعوبة في تنويع أساليب دراستي لتتلاءم مـــع المـــواد المختلفة					
27	أعبِّر عن ما أدرسه بلغتي الخاصة					
28	أؤجّل دراستي أكثر مما يجب					
29	أصاب بالإحبَاط بسبب الدرجات المنخفضة					
30	أحاول المتابعة والاستمرار لإكمال الواجبات المطلوبة حتـــى إن وجدت صعوبة في ذلك					
31	أقوم بتوزيع أوقات دراستي لذا لا أجد الاختبار صعباً					
32	يشرد ذهني كثيرا أثناء الدراسة					
33	أتوقف بشكل دوريَ أثناء الدراسة وأفكـــر فيمـــا قـــرأت أو أراجع ما تم شرحه					
34	أطلب مساعدة المعلم عندما أجد صعوبة في تعلّم موضـــوع معين في المادة					
35	أشعر بالخوف عندما أقدّم اختباراً					
36	لدي موقف إيجابي تجاه حضور الدروس					
37	أختبر نفسي حتى أتأكد من درجة فهمي للمادة التي درستها					
38	أنا غير قادر على تلخيص أغلب ما أقرأه من الكتاب					
39	أكون قادراً على عمل الواجب بنفسي حتى لو كنت لا أحـــبَ المادة					
40	أحضر حصص مراجعة المادة الدراسية					
41	لا أرغب في أن أكون طالبا في المدرسة					
42	أحدد الدرجات التي أريد أن أحصل عليها في المادة					
43	عندما أقدم اختباراً أكون قلقا بخصوص أدائي بسبب ضعف تركيزي					
44	أحاول معرفة كيف سأطبق ما درسته في حياتي اليومية					
45	أجد صعوبة في فهم المطلوب من السؤال في الامتحان					
46	أخشى أنني سوف أطرد من المدرسة					
47	أقوم بمراجعة دفتري قبل الدرس القـــادم للمـــساعدة علـــى التأكد من أنني أفهم المادة					

رقم الفقرة	الفقـــــــرة	صحيح تماماً	صحيح	أحياناً	غير صحيح	غير صحيح تماماً
48	لا أهتم بإنهاء الدراسة الثانوية إذا حـــصلت علـــى مهنـــة جيدة					
49	أجد صعوبة في التركيز خلال الحصــص					
50	أحاول الربط بين ما أدرسه في واقع تجاربي الخاصة					
51	أكره معظم المهام التي يجب القيام بها أثناء الحصص					
52	أراجع إجاباتي خلال الاختبارات المقالية لأتأكد مـــن أننـــي أجبت عنها إجابة كاملة					
53	أضيع في التفاصيل وأفقد المعلومات الهامة عند الدراسة					
54	أستخدم بعض المساعدات الدراسية الخاصة مثل التركيـــز على العناوين الرئيسة والنقاط الهامة في الكتب المدرسية					
55	أتشتت بسهولة عند دراستي					
56	أبذل مجهوداً للحصول على علامات جيدة حتى لـــو كانـــت المادة غير محببة لي					
57	أجد صعوبة في تحديد ما هو مهم في النص لأضـــع خطـــاً تحته					
58	أقوم بحل بعض التمارين وأسئلة الدرس لمساعدتي علـــى تعلّم المادة					
59	لا أجد وقتا كافيا للدراسة لأنني أقضي وقتـــا طـــويلا مـــع أصدقائي					
60	أضع أسئلة اختبار محتملة وأحاول الإجابة عنها					
61	أشعر بقلق كبير حتى عندما أدرس جيدا للاختبار					
62	أنعزل لوقت طويل كي أدرس المواضيع الصعبة					
63	يكون أدائي في الاختبارات متدنيا لأنني أخطط لدراستي قبل بدء الامتحان بفترة زمنية قصيرة					
64	خلال المناقشة الصفية استطيع تحديد المعلومـــات الهامـــة التي أحتاج لتذكرها					
65	أقوم بواجباتي الصفية أولاً بأول					
66	لا ألجأ لمعلمي عندما أجد مشكلة في فهم المادة					
67	أكمل حل أسئلة الاختبار إلى النهاية					
68	أستطيع تحديد المعلومات الهامة عندما أستمع إلى شـــرح المعلم					
69	أكون قلقا حول ضعف تركيزي وتداخل المادة فـــي ذهنـــي عند الدراسة					
70	ليس مهماً أن أنهيَ دراستي طالماً إنني أقضي وقتا ممتعاً					
71	أحاول إيجاد زميل أو مجموعة زملاء دراسة في كل مادة					
72	اختبارات بعض المواد تجعلني قلقا					

رقم الفقرة	الفقـــــــرة	صحيح تماماً	صحيح	أحياناً	غير صحيح	غير صحيح تماماً
73	أجد صعوبة في معرفة الخطوات الهامة عندما ينهي المعلم حل السؤال					
74	بعد انتهاء الحصة أراجع ما كتبته لأفهم ما تم شرحه					
75	أستطيع إعادة تركيزي إذا واجهت ما يشتت انتباهي خلال الحصة					
76	أعتقد أن ما أدرسه لا يستحق الدراسة					
77	أسأل تلميذاً آخر أو المعلم لمساعدتي إذا كان لدي مـــشكلة دراسية					
78	أشعر بتوتر شديد عند تقديم الاختبارات التي لا أقدم فيهـــا أفضل ما لديّ					
79	خلال الحصة أجد أنني أفكر بأشـــياء أخـــرى ولا اســـتمع لشرح المعلم					
80	أداوم على الدراسة باستمرار حتى لو كانت مملـــة وغيـــر ممتعه					

ملحق ٤. مقياس أسلوب التعلُّم/ التطبيق النهائي للطلبة

يستخدم للكشف عن أسلوب التعلُّم المتبع لديك، نرجو قراءة كل فقرة ووضع دائرة حول إحدى البديلين التي تفضله والمناسبة إليك:

١- أفهم الموضوع بصورة أفضل بعد أنّ:

أ- أُجربه ب- أُفكر فيه

٢- أحب أن أكون:

أ- عملي ب- إبداعي

٣- عندما أفكر فيما فعلته بالأمس فإنني غالبا ما أفكر من خلال:

أ- الصور ب- الكلمات

٤- أميل إلى:

أ- فهم تفاصيل الموضوع دون إدراك المعنى العام

ب- فهم المعنى العام للموضوع دون إدراك التفاصيل

٥- عندما أتعلم شيئا جديدا فإن ذلك يساعدني على:

أ- التحدث عنه

ب- التفكير فيه

٦- لو كنت معلماً لفضلت تدريس مادة:

أ- تتعامل مع الحقائق ومواقف الحياة الواقعية

ب- تتعامل مع الأفكار والنظريات

٧- أفضل الحصول على معلومات جديدة عن طريق:

أ- الصور والأشكال والرسومات والخرائط

ب- التعليمات المكتوبة أو المعلومات الشفوية

٨- عندما أفهم:

أ- جميع الأجزاء فإنني أفهم الموضوع كاملا

ب- الموضوع كاملاً فإنني أرى كيف تترابط الأجزاء مع بعضها البعض فيه

٩- عند دراسة مادة صعبة من قبل مجموعة أميل لأن:

أ- أتدخل وأشارك بالأفكار ب- أجلس وأستمع

١٠- أجد من السهل:

أ- تعلم الحقائق ب- تعلم المفاهيم

١١- في كتاب يحتوي على الكثير من الصور والرسومات أميل لأن:

أ- أتمعن بالصور والرسومات بدقة ب- أركز على النص المكتوب

١٢- عندما أحل مسائل رياضية:

أ- عادة ما أحل السؤال خطوة خطوة

ب- غالبا ما أدرك الحل إلا إنني أجد صعوبة في فهم الخطوات

١٣- في المدرسة التي أدرس فيها:

أ- عادة أعرف معظم الطلبة ب- نادراً ما أعرف الطلبة

١٤- في القراءة غير القصصية أفضل:

أ- الشيء الذي يعلمني حقائق جديدة أو يخبرني كيفية عمل الأشياء

ب- الشيء الذي يعطيني أفكارا جديدة أفكر فيها

١٥- أحب المعلمين:

أ- الذين يضعون الكثير من الرسومات على السبورة

ب- الذين يقضون وقتا طويلاً في الشرح

١٦- عندما أحلل رواية أو قصة:

أ- أفكر بالأحداث وأحاول ترتيبها لفهم الموضوع

ب- أفهم المواضيع فقط عندما أنهي القراءة ثم أعود للبحث عن الأحداث التي تبرزها

١٧- عندما أبدا بعمل واجب بيتي فإنني أميل أكثر لأن:

أ- أبدأ مباشرة بالحل ب- أحاول فهم المسألة بصورة جيدة أولاً

١٨- أفضل الفكرة التي تبنى على:

أ- اليقين ب- الاحتمال النظري

١٩- أتذكر بشكل أفضل:

أ- ما أراه ب- ما أسمعه

٢٠- من المهم بالنسبة لي أن يقوم المعلم:

أ- بعرض المادة بخطوات متسلسلة وواضحة

ب- إعطاء صورة عامة للموضوع

٢١- أفضل أن أدرس:

أ- مع مجموعة دراسية ب- لوحدي

٢٢- أميل لأن أكون:

أ- مهتما بتفاصيل عملي ب- مبدعاً في كيفية قيامي بعملي

٢٣- عند إعطائي تعليمات للوصول إلى مكان لا أعرفه أفضل إعطائي:

أ- الخريطة ب- التعليمات الشفوية

٢٤- عند التعلُّم:

أ- أتعلم بشكل منتظم وإذا درست بجد فإنني أحقق ما أريد

ب- كثيراً ما أكون مرتبك لكني حتماً ما أصل إلى الحل

٢٥- أفضل أولا:

أ- أن أجرب الأشياء

ب- أن أفكر بكيفية عمل الأشياء

٢٦- عندما أقرأ للاستمتاع أفضل الكتّاب الذين:

أ- يعبرون بصراحة عن ما يعنونه

ب- يعبرون بطرق مثيرة ومبدعة

٢٧- عندما أرى شكلاً أو رسماً معيناً في الصف غالبا ما أتذكر:

أ- الصورة

ب- ما قاله المعلم عن الشكل أو الرسم

٢٨- عندما أضع في اعتباري عددا من المعلومات فإنني غالبا ما أميل إلى:

أ- التركيز على التفاصيل وأهمل الفكرة العامة

ب- محاولة فهم الفكرة العامة قبل الدخول في التفاصيل

٢٩- أتذكر بسهولة:

أ- الشيء الذي عملته

ب- الشيء الذي فكرت فيه كثيرا

٣٠- عندما أقوم بتنفيذ مهمة ما فإنني أفضل:

أ- إتقان طريقة واحدة لعملها

ب- التوصل إلى طرق جديدة لعملها

٣١- عندما يعرض عليّ شخص ما بيانات فإنني أفضل:

أ- الرسومات البيانية والمخططات

ب- النصوص الملخصة للنتائج

٣٢- عندما أكتب ورقة عمل فإنني أميل إلى:

أ- العمل على المقدمة ثم الانتقال إلى الأجزاء

ب- عمل أجزاء مختلفة وبعدها أقوم بترتيبها معا

٣٣- عندما أعمل في مشروع جماعي فإنني أفضل أولاً:

أ- عمل عصف ذهني جماعي ليساهم الجميع بأفكارهم

ب- عمل عصف ذهني فردي ثم الالتقاء معا كمجموعة لمقارنة الأفكار

٣٤- أرى أنه من المديح والثناء أن اصف شخصا بأنه:

أ- حسي (عملي)

ب- تخيلي

٣٥- عندما التقي الناس في حفلة فإنني غالبا ما أتذكر:

أ- كيف ظهروا

ب- ما قالوه عن أنفسهم

٣٦- عندما أتعلم موضوعا جديدا فإنني أفضل أن:

أ- أركز على ذلك الموضوع لتعلم أكبر قدر ممكن عنه

ب- أعمل ربط بين الموضوع والمواضيع الأخرى ذات العلاقة

٣٧- اعتبر نفسي:

أ- منبسط

ب- متأملا

٣٨- أفضل الحصص التي تركز على:

أ- المادة المحسوسة (الحقائق والمعلومات)

ب- المادة المجردة (المفاهيم والنظريات).

٣٩- للتسلية أفضل:

أ- مشاهدة التلفاز

ب- قراءة الكتب

٤٠- يبدأ بعض المعلمين حصصهم بوضع خطوط عريضة لما سيقدمونه، مثل هذا الإجراء:

أ- يساعدني نوعا ما   ب- يساعدني بدرجة كبيرة

٤١- فكرة عمل واجب بيتي مع مجموعة وإعطاء درجة متساوية لكل أفراد المجموعة:

أ- تروق لي   ب- لا تروق لي

٤٢- عندما أقوم بعمل حسابات طويلة:

أ- أميل إلى تكرار خطواتي وتدقيقها   ب- أجد في التدقيق أمر متعب وأجبر نفسي على القيام به

٤٣- أميل إلى تصوير الأماكن التي كنت فيها:

أ- بسهولة وبأدق التفاصيل   ب- بصعوبة ودون تفاصيل كثيرة

٤٤- عندما أحل المسائل في مجموعة:

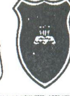
أ- أفكر بخطوات عملية الحل   ب- أفكر بالنتائج المتوقعة أو بتطبيقات الحل

ملحق ٥. أعضاء لجنة التحكيم

الرقم	عضو هيئة التدريس	التخصص
١	أ.د محمد عودة الريماوي	علم النفس التربوي
٢	أ.د أحمد محمد مقدادي	مناهج وتدريس
٣	د. يحيى الصمادي	علم النفس التربوي
٤	د. حيدر ظاظا	علم نفس تربوي
٥	د. جيهان مطر	علم نفس تربوي
٦	د. رفعت الزعبي	علم نفس تربوي
٧	د. محمد الزبون	إدارة تربوية
٨	د. أمية باكير	مناهج وتدريس
٩	د. مهند الشبول	مناهج وتدريس
١٠	د. نزار اللبدي	علم نفس تربوي

ملحق ٦. كتاب تسهيل مهمة من الجامعة الأردنية إلى وزارة التربية والتعليم





الجامعة الأردنية
THE UNIVERSITY OF JORDAN
رئاسة الجامعة
University Administration

الرقم: ١١/١١/٨/١٧٤٧٤
الرقم الآلي: ١٩٥٩٤
الموافق: ٥/٠٢/٢٠١٢م

معالي وزير التربية والتعليم الأكرم

الموضوع:- تسهيل مهمة طالبة ماجستير

تحية طيبة وبعد،،،

فأرجو إعلامكم بأن الطالبة " نجوى عباس بخيت الحميديين " من طلبة برنامج ماجستير علم النفس التربوي/تعلم ونمو في الجامعة الأردنية تقوم بإعداد رسالة بعنوان : -

" واقع استراتيجيات التعلم والدراسة لدى طلبة المدارس في مدينة عمان واختلافها تبعاً لعدد من المتغيرات "

وتحتاج إلى تطبيق أداة دراستها على طلبة الصفوف السادس والثامن والعاشر في مدارس محافظة العاصمة عمان التابعة لمديريات التربية والتعليم.

وأرجو التكرم بالموافقة والإيعاز للمعنيين لديكم بتسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه، علماً بأن المشرف على رسالتها هو الدكتور " أحمد يحيى الزق " .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ،،،

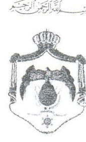
/رئيس الجامعة
نائب الرئيس لشؤون الكليات والمعاهد الإنسانية

الأستاذ الدكتور بشير الزعبي

نسخة إلى أ.د عميد كلية العلوم التربوية
أ.أ

هاتف - ٥٣٥٥٠٠٠ (٦-٩٦٢) فرعي- ٢١١٢٠ فاكس - ٥٣٥٥٥١١(٦-٩٦٢) فرعي: ٢١٠٣٥ عمان ١١٩٤٢ الأردن
Tel: (962-6) 5355000 Ext.: 21120 Fax: (962-6) 5355511 Ext: 21035 AMMAN 11942 JORDAN
E-mail: admin@ju.edu.jo
http://www.ju.edu.jo

ملحق ٧. كتاب تسهيل مهمة من وزارة التربية والتعليم إلى مديريات التربية والتعليم الخمس



وزارة التربية والتعليم



الرقم ٣/ ١٠/ ٢٩٩٣٤

التاريخ ٢٦/ ٣/ ١٤٢٧

الموافق ٢٤/٤/ ٢٠٠٦

السيد مدير التربية والتعليم لمنطقة عمان الأولى
السيد مدير التربية والتعليم لمنطقة عمان الثانية
السيد مدير التربية والتعليم لمنطقة عمان الثالثة
السيد مدير التربية والتعليم لمنطقة عمان الرابعة
السيد مدير التربية والتعليم لمنطقة عمان الخامسة

الموضوع: البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الطالبة نجوى عباس بخيت الحميديين بإجراء دراسة عنوانها " واقع استراتيجيات التعلم والدراسة لدى طلبة المدارس في مدينة عمان واختلافها تبعاً لعدد من المتغيرات "، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير تخصص علم النفس التربوي في الجامعة الأردنية ، ويحتاج ذلك إلى تطبيق استبانتين على عينة من طلبة الصفوف السادس والثامن والعاشر في المدارس التابعة لمديريتكم.

يرجى تسهيل مهمة الطالبة المذكورة وتقديم المساعدة الممكنة لها، على أن يتم مطابقة الاستبانتين المرفقتين مع الاستبانتين المطبقتين.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،

/ وزير التربية والتعليم

الدكتور
غازي عزت السوالمة
مدير السياسات والتخطيط الإستراتيجي

نسخة / رئيس قسم البحث التربوي
نسخة / الملف ١٠/٣
المرفقات (٧ صفحات)

المملكة الأردنية الهاشمية
هاتف: ٥٦٠٧١٨١ ٦ ٩٦٢+ فاكس: ٥٦٦٦٠١٩ ٦ ٩٦٢+ ص.ب: ١٦٤٦ عمان ١١١١٨ الأردن. الموقع الإلكتروني: www.moe.gov.jo

THE STATUS QUE OF LEARNING AND STUDY STRATEGIES AMONG SCHOOL STUDENTS IN AMMAN AND THEIR DIFFERENCES IN ACCORDANCE WITH A NUMBER OF VARIABLES

By

Najwa Abbas B. Alhameedyeen

Supervisor

Dr. Ahmad Y. Alzig

ABSTRACT

The study aims at revealing the statues que of learning and study strategies among school students in the city of Amman and their differences according to sex, level of achievement and learning style. The sample consisted of 865 pupils who were selected randomly from the Directorate of Greater Amman.

To achieve the objectives of the study, the Scale of Learning and Study Strategies (2 ed.) and the Scale of Learning Style were used. Data which confirm the validity and reliability of the scales was drawn. Then, the means and standard deviations were calculated. The analysis of variance (ANOVA) and the multivariate analysis of variance (MANOVA) were used as well to study the impact of sex, the level of achievement, the learning style and their possible interactions on the learning and study strategies.

The results showed that the degree of the spread of learning and study strategies were moderate to high; there were significant differences in learning and study strategies in favor of females due to gender dimensions (strategy of testing, processing of information, trends and selection of main ideas), and there were differences attributable to achievement in favor to high achievement in all dimensions of learning and study strategies. The results showed that there were significant differences due to the style of learning for the benefit of learning style (visual - verbal, active - reflective, serial - holistic).On the other hand, the results showed no statistical significant differences of the learning style (sensory - abstract). Finally, the study showed statistically significant differences attributable to the interaction between the variables

of the study in favor of the learning style (active - reflective, serial - holistic) to the dimension of time management.

The results were discussed and I have reached a number of recommendations including the need to focus on educating students of the importance of learning and study strategies in general, and strategies of self-regulation, skills and the will in particular. Also, the need to raise the awareness of the stakeholders who take care of the teaching process from teachers and parents of the importance of studying. and teaching the strategies of their children to be practiced during the learning process.